

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

MOACIR DOS SANTOS JUNIOR

**A IMPORTÂNCIA DA IMAGINAÇÃO E DA LITERATURA PARA A
EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO HUMANA**

**LAGES
2017**

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO**

MOACIR DOS SANTOS JUNIOR

**A IMPORTÂNCIA DA IMAGINAÇÃO E DA LITERATURA PARA A
EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO HUMANA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Processos Formativos em Educação, da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Selma Grosch

**LAGES
2017**

À MINHA ESPOSA E AOS MEUS PAIS, POR SEU CARINHO E INCENTIVO.

RESUMO

O estudo do conceito de imaginação e a sua importância na formação de leitores é o foco principal desta dissertação. Ela é considerada central na construção de caminhos para superar uma dificuldade constatada por pesquisas e censos brasileiros em estudantes de nível superior, chamada analfabetismo funcional. Trata-se do frágil desenvolvimento da capacidade de interpretar os textos que leem e relacionar as ideias novas, com as experiências anteriores do sujeito, acumuladas nos registros da memória, sejam elas escolares, de leituras de livros ou leitura de mundo. A contemporaneidade acabou por se distanciar da tradição, que contém o acervo cultural e imaginário da humanidade. A crise na educação está relacionada a este afastamento da tradição, entre as ideias velhas e as novas. A educação bem como a literatura têm o papel de conservar a tradição e de realizar a mediação e o diálogo entre o mundo velho e os novos seres humanos que nascem. Esquecemos da imaginação e nos entregamos a um excesso de subjetivismo; esquecemos de que existiram outras pessoas antes de nós e que a herança cultural deixada por nossos antepassados, de todas as gerações, pode conter ensinamentos para se viver melhor a vida e enfrentar os problemas atuais. O presente trabalho constituiu-se de pesquisa bibliográfica qualitativa e teve como objetivo a compreensão da importância da imaginação e da literatura para a educação. De forma específica, buscou compreender o papel das produções culturais no enriquecimento do imaginário e entender como ocorre a conexão entre a produção cultural universal e as novas gerações, bem como analisar a importância de um trabalho de educação do imaginário ou de uma educação literária; além de analisar, em nossa contemporaneidade, o desempenho da educação em seu papel de mediadora entre o mundo velho e o novo. O retorno à literatura – a educação da imaginação através de uma educação literária – pode reestabelecer a ponte entre as gerações, entre o eu e o outro. Esta pesquisa se desenvolveu de forma a interrogar o processo de enriquecimento da imaginação e descobrir os efeitos da literatura e da imaginação na formação de leitores. O contato com a literatura pode não somente contribuir para a educação, mas também para com a formação humana.

Palavras-chave: Imaginação. Tradição. Literatura. Educação. Formação de leitores. Formação Humana.

ABSTRACT

The study of the concept of imagination and its importance in the formation of readers and main focus of this dissertation. It is considered central in the construction of ways to overcome a difficulty found by Brazilian surveys and censuses in upper-level students, called functional illiteracy. It is the fragile development of the ability to interpret the texts that read and relate as new ideas, as with previous experiences of the subject, accumulated in the registers of memory, are they school, reading of books or reading the world. Contemporaneity eventually distanced itself from tradition, which contains the cultural and imaginary heritage of humanity. The crisis in education is related to the dissemination of tradition, between old and new ideas. Education as well as a literature and role of preserving a tradition and performing mediation and the dialogue between the old world and the new born human beings. We forget our imagination and give ourselves up to an excess of subjectivism; forget that there were other people before us, and what a cultural heritage left by our ancestors of all generations can contain teachings for living a better life and facing current problems. The present work consisted of qualitative bibliographical research and aimed at understanding the importance of imagination and literature for education. Specifically, it sought the role of cultural productions in the enrichment of the imaginary and understands how to deliver a universal cultural production and as new generations, as well as the importance of a work of education of the imaginary or a literary education; besides analyzing, in our contemporaneity, the performance of education in its role of mediator between the old and the new world. The return to literature - an education of the imagination through literary education - can reestablish the bridge between generations, between self and other. This research was developed in order to interrogate the process of enrichment of the imagination and to discover the effects of literature and imagination in the formation of readers. The contact with a literature can not only for an education, but also for a human formation.

Keywords: Imagination. Tradition. Literature. Education. Training of readers. Human formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
2 A EDUCAÇÃO LITERÁRIA E SEUS EFEITOS	15
3 A IMAGINAÇÃO COMO PONTE ENTRE EU E O OUTRO NA LEITURA, ESCRITA E CONSTRUÇÃO AUTORAL	26
4 ESQUECEMOS DA IMAGINAÇÃO?.....	32
5 EDUCANDO A IMAGINAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE NORTHROP FRYE.....	38
6 RETORNO À TRADIÇÃO – Um novo mal-estar na cultura.....	59
7 UM DIÁLOGO COM HANNAH ARENDT	72
7.1 Educação e imaginação, o diálogo entre gerações.....	72
7.2 Agir, falar e contar – a história da humanidade e o movimento da imaginação	80
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS	96

INTRODUÇÃO

Apresentamos esta dissertação ao Curso de Mestrado em Educação, da Universidade do Planalto Catarinense – Uniplac, trilhando a linha de pesquisa “Políticas e Processos Formativos em Educação”; a dissertação é composta de sete capítulos, precedidos desta introdução ao conjunto de textos aqui elaborados e sucedido das referências.

Os capítulos apresentados versam sobre a imaginação e sua função de conectora entre os conceitos, as teorias, os fatos e dados da realidade. Partimos de uma observação pessoal e frequentemente ouvida de professores de educação fundamental e média sobre as dificuldades de seus alunos com as leituras, especialmente de compreender o que leem. Observamos que os estudantes encontram dificuldades para fazer esse exercício, o que nos levou a levantar a hipótese de que este é um ponto gerador de um problema que é objeto de pesquisas sobre o chamado analfabetismo funcional. Nossos alunos leem, mas não entendem o que leem. Esse dado nos levou à hipótese de que esse problema está relacionado com a falta de conteúdos imaginários que sustentem e fundamentem os conceitos lidos.

O presente trabalho foi realizado a partir de pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo e tem como objetivos específicos: a) compreender o papel das produções culturais no enriquecimento do imaginário; b) entender como ocorre a conexão entre a produção cultural universal e as novas gerações; c) analisar a importância de um trabalho de educação do imaginário ou de uma educação literária; d) analisar o desempenho da educação atual em seu papel de mediadora entre o mundo ‘velho’ e os novos - os alunos. Nosso objetivo geral, ao desbravarmos este campo vasto associado ao tema da imaginação, da cultura, das velhas e novas gerações, do acervo cultural universal é compreender a importância da imaginação e da literatura para a educação e a formação humana. Porém, o centro de nosso problema de pesquisa esteve em torno da pergunta: como ocorre ou como se processa (ou pode processar-se) o enriquecimento da imaginação?

O foco do presente trabalho está na imaginação e, de forma específica, no papel que a literatura cumpre no seu enriquecimento. Juntamente, destacamos que a formação de leitores, a escrita e a autoria sobrevivem como consequência do trabalho com a imaginação.

Antes de introduzirmos os assuntos de cada capítulo desta dissertação, consideramos importante apresentar aqui um breve relato da história da relação do autor com a literatura, de como ele tomou gosto e interesse pelo assunto e de como surgiu a ideia que deu origem a este trabalho.

A infância e a adolescência do autor não foram permeadas de tantos estímulos culturais. Eram poucas as leituras, as imagens, as experiências de vida (pois o autor cresceu em meio a uma família que de tanto cuidado pelo ser mais novo da família, às vezes o impediam até mesmo de se sujar-se na terra ou no gramado atrás de casa, para não ficar doente. Não me lembro de meus pais lerem histórias para mim. Mas lembro de algo importante: eles sempre me incentivaram a ler e a estudar – nunca me cobraram e obrigaram a nada em relação aos estudos, mas se preocupavam e auxiliavam nas dificuldades. Além disso, lembro dos mapas, agendas, cadernos e livros de história e filosofia de meu pai que é professor. Também lembro das histórias que eu ouvia sobre meus bisavôs, tataravôs, tios, primos, pessoas da comunidade do Cerrado (localidade do interior de Ponte Alta, SC).

Meu pai e meu avô sempre contavam, além das histórias das “lidas” da roça e com o gado, que os irmãos dos meus avós viravam a noite contando histórias um para o outro, davam risadas, choravam, brigavam e faziam as pazes na mesma noite etc. Não me lembro de tantos livros, mas lembro que os mais velhos contavam histórias para os mais novos – o leitor vai se lembrar disso no decorrer dos capítulos, e perceber o porquê utilizei esta expressão. Algumas delas eram ficção, outras verídicas, mas sempre tinham experiências concretas da realidade da minha família e da comunidade onde ela vivia e, também, sempre continham ensinamentos.

Na adolescência e início da juventude também não havia muito contato com a literatura, lia alguns livros, mas um livro que li muito nessa época foi a Bíblia, que além de sustentar o meu imaginário em tempos difíceis pelos quais passei, hoje consigo perceber que foi a leitura que me ensinou a escrever e aos poucos tomar gosto por outras leituras, principalmente por me ensinar algumas nuances que existem na leitura e na escrita, utilizados pelos autores para que o leitor possa entender o que está lendo. Hoje também tenho consciência de que eu lia o livro base de um dos pilares da civilização e do imaginário ocidental, que é a ética judaico/cristã.

Chegando à faculdade, me deparei com duas realidades: eu sempre tive facilidade na escrita, principalmente nos resumos e redações que fazíamos na escola. Mas quando eu olhava de forma geral para a minha turma de graduação, eu via que muitos de meus colegas tinham dificuldades nessa área e outros não sabiam escrever. Porém, tive a consciência de que para realizar uma graduação eficaz eu não poderia ficar somente com as poucas leituras que eu tinha e com a facilidade de escrever. Era preciso mais. Neste momento é que consigo visualizar o início de uma tomada consciente de interesse por uma abrangência maior de

leituras e de que se eu quisesse apenas adquirir um diploma, eu poderia continuar como estava. Mas se eu quisesse realmente me tornar um psicólogo competente e um homem de estudos, era preciso algo mais.

Ao mesmo tempo, uma área da psicologia começava a tomar meu interesse, meu tempo, minhas leituras, minha curiosidade e minha perspectiva clínica: a psicanálise. Algo começou a me chamar a atenção, que era o fato de que sempre que o professor dessa disciplina queria explicar algo que ainda estava obscuro para nós, principalmente em relação a algum caso clínico, ele usava como exemplos personagens da literatura, das ficções, dos romances, dos mitos. Lembro-me da citação de Sófocles, para a explicação do Complexo de Édipo; das Memórias de um doente dos nervos, de Schreber ou o Ulisses, para exemplificar a utilização de um sintoma psicótico; e vários outros.

Foi aí que houve uma nova tomada de consciência: se aquelas narrativas podiam explicar algo sobre a vida das pessoas a ponto de o professor citá-las a todo momento, inclusive para exemplificar e explicar casos clínicos da psicologia, é porquê existe alguma importância e riqueza na literatura. Inclusive, que se foram pessoas que escreveram essas histórias, então elas sabiam inclusive mais sobre a vida, a condição e a psique humana, do que os próprios psicólogos. É por isso que eu considero Shakespeare e Dostoiévski psicólogos, muito mais do que eu próprio.

O ponto culminante desta experiência, que aos poucos se tornava busca e interesse constantes, foi a elaboração do meu trabalho de conclusão de curso, na graduação. Meu TCC foi um estudo de caso clínico, onde eu abordei um caso de neurose obsessiva de uma paciente que atendi no estágio clínico, em atendimento prestado à comunidade, pelos alunos, com supervisão dos professores. Havia muitas narrativas no meu trabalho: a minha, a do paciente, a de Freud, de Lacan, de vários outros autores; mas quando através desses eu não conseguia entender ou explicar algum conceito ou algum fenômeno clínico, era Hamlet quem falava e ensinava psicanálise. O personagem que baseava sua vida e comportamento através de uma ordem do pai, de interdição em relação à sua mãe e sempre procrastinava seu ato, era para mim e para a psicanálise, a própria demonstração da neurose obsessiva (é claro que essa é apenas uma das várias leituras e interpretações existentes sobre a peça).

Posteriormente, a literatura começou a ganhar mais espaço em minha vida e também a mostrar-se com mais valor e profundidade. Ela mostrou-se não só como um instrumento para exemplificar casos clínicos, mas também começou a penetrar mais profundamente na vida deste autor e aos poucos tive a consciência de que ela é a própria vida “escancarada” para nós,

é a demonstração e experiência profunda da condição humana, através de uma narrativa, de uma escrita organizada.

Quando permitimos que a literatura penetre em nós, e que absorvemos o que ela tem a nos oferecer, não crescemos simplesmente em relação à nossa escrita e leitura, mas crescemos como ser humano. Adquirimos mais possibilidades de nos posicionarmos perante a vida. A literatura não ensina somente a escrever e a ler, mas a viver e a conhecermos mais profundamente sobre a nossa condição, a condição do outro – do nosso próximo, da sociedade e da história humana.

A imaginação (nosso acervo de imagens) nos possibilita discernir o que é possível e aquilo que não é possível de se concretizar. Ela também nos mostra que o que tem valor real é aquilo que se concretiza, aquilo que está no nosso imaginário e em nossos planos ainda está em potência.

O trabalho abre outros horizontes de pesquisa, como iremos verificar no decorrer da leitura, pois a imaginação não para, e aqui, especificamente, ela nos motiva e instiga a adentrarmos muitas outras questões relacionadas à educação, à literatura, à psicologia, que conseguimos apenas sinalizar e usar como fundamentação do nosso trabalho. Isso de forma alguma serve como um ponto final ou um corte em nosso interesse e trabalho em relação ao assunto, apenas deixamos isso para outros momentos e trabalhos onde poderemos desenvolver e aprofundar outros aspectos e tópicos que por hora não nos foi possível fazer.

Deixamos muita coisa em nossa imaginação, como potência, como sentidos que esperamos retomar futuramente. Por hora, ficamos apenas com algumas imagens sobre o assunto que propomos e que conseguimos neste momento dar conta. Assim como na literatura, tentamos escrever sobre a grande imagem que em nosso imaginário nos impulsionava, nos incomodava, mostrava sentidos e que era síntese de todas as problemáticas, leituras, percepções e propostas acerca dos assuntos que foram desenvolvidos nas linhas desta dissertação.

Ficaremos agora com uma breve introdução e síntese dos vários caminhos que tomaremos durante a leitura.

Primeiramente, trataremos sobre os efeitos da literatura e de uma educação literária. Juntamente com o autor Antonio Candido iremos refletir sobre um direito que é pouco reivindicado e que deveria estar nas pautas das manifestações frente ao Estado, aos nossos dirigentes e governantes, que é o direito à literatura, à cultura.

Seremos questionados sobre como numa época em que muitos são empoderados ou que reivindicam esse empoderamento, são poucos os que desejem ter para si o poder que a cultura pode lhes oferecer, enriquecendo o seu horizonte de possibilidades de ação e fornecendo os dispositivos internos para a realização dos mais variados empreendimentos.

Candido também nos explicará como a literatura penetra e ilumina aquilo que há de mais concreto e íntimo na vida do homem, trabalhando muitas vezes nas instâncias inconscientes da pessoa, porém sempre deixando os seus frutos. A literatura não age somente na vida pessoal dos indivíduos, mas também apresenta crescimento e aprendizado para as relações do sujeito com o outro, com a sociedade, com as suas diversas circunstâncias.

Nesta perspectiva, a literatura será tomada como elemento de humanização, pois ela trabalha com valores universais e, portanto, com aquilo que há de mais peculiar na condição humana.

Antes de trabalharmos sobre os efeitos da imaginação, tomamos a imaginação em sua função de ponte entre eu e o outro. Ponte, porque nos une à tradição cultural, que é representante dos “outros” que viveram antes de nós.

Prosseguindo, iremos dialogar com Clive Staples Lewis (1898-1963) que, além de ter sido um grande escritor, também teorizou sobre a educação de sua época – por sinal seus escritos continuam atuais, e têm muito a nos dizer sobre a educação. Lewis denuncia a abolição do homem, consequência direta da abolição da imaginação. Ele trata exatamente da dificuldade dos alunos em evocar conteúdos imaginários diante de produções culturais; refere que eles ficam simplesmente à mercê de suas interpretações subjetivas, deixando de absorver os conteúdos da obra e a sua ligação com a herança cultural universal. Segundo ele, isso seria produto das atuais metodologias educacionais (LEWIS, 2012).

Após investigarmos a crítica feita por Lewis ao esquecimento da imaginação por parte dos educadores, se juntarão a nós outros autores, dentre eles: Northrop Frye, Bruno Bettelheim e Ilan Brenman. O auxílio prestado por esses autores está direcionado à educação da imaginação. Cabe destacar aqui que não se trata de, após retirarmos do esconderijo a questão da imaginação, querermos escondê-la novamente e a trancafiarmos em normas ou regras. Embora tenhamos preservado o conceito de Frye no sentido de educar a imaginação, este por sua vez está vinculado à prática de alimentá-la, de fornecer a obra prima com a qual ela trabalhará e produzirá.

Frye irá contribuir com relação ao que é a literatura de forma geral, sobre os motivos de seu ensino, sobre os valores sociais, políticos e religiosos que seu estudo acarreta. Juntamente, sobre o lugar da imaginação no processo de aprendizagem.

Bruno Bettelheim nos apresentará a importância da literatura pelo ponto de vista dos contos de fadas, ou seja, de uma parcela preciosa do acervo cultural universal que é a literatura infantil. Ele nos apontará a necessidade de a criança mergulhar em seu mundo interior, principalmente pelo efeito terapêutico que isso lhe proporcionará, no sentido de que as histórias implicam seus conflitos internos, permitindo que a criança elabore ou construa sentimentos de individualidade e de autovalorização. Para o autor, o valor dos contos de fadas está no oferecimento de novas dimensões à imaginação da criança, que ela não descobriria sozinha. As imagens sugeridas às crianças podem estruturar suas fantasias e dar direcionamento melhor às suas vidas.

Já o escritor Ilan Brenman nos chamará a atenção para a importância de se ler e contar histórias na formação dos estudantes contemporâneos, pois sem a imaginação não se aprende, refere. Anterior a qualquer criação humana, houve o exercício da imaginação e, por isso, sem ela o mundo não poderia ter se desenvolvido. Destaca-se também o reforço que Ilan dará ao que é proposto por Bettelheim, sobre essa espécie de exercício catártico que a literatura produz na criança.

Por fim, convidaremos o leitor a um retorno à tradição, de forma mais específica um retorno à literatura; pois na literatura se encontra talvez a maior parte do acervo cultural da humanidade. É através dela que encontramos o que foi produzido de maior valor pelo ser humano. Voltar à literatura é voltar ao passado com os olhos no futuro; não voltamos porque somos retrógrados ou por temermos ou não crermos no futuro, mas pelo fato de encontrarmos subsídios no passado que nos ajudam a entender o presente e conseguir criar e conquistar um futuro.

A sociedade contemporânea parece não somente ter esquecido o seu passado cultural, mas também nega-o, isso quando opta exclusivamente pelas ideias novas, pelo protagonismo juvenil, esquecendo-se que as bases sobre as quais estão assentadas as ideias juvenis são antigas. Existem conhecimentos que foram produzidos no mundo por outros que viveram antes de nós e que se colocam como valores universais, ou seja, todos podemos beber dessa fonte, utilizar de ensinamentos que mesmo sendo antigos, podem nos ensinar sobre a vida contemporânea.

Outra perspectiva que uma discussão como essa irá nos proporcionar é a de que somos agentes continuadores deste mundo, que estamos continuando a história humana e que a mesma não teve origem quando nós nascemos. Quando nascemos, muita história já tinha sido vivida, escrita e contada. Portanto, nossas ideias e opiniões deveriam reverenciar, apreciar e analisar as ideias antigas, antes mesmo de requerer para si o cargo de ideias novas, revolucionárias e únicas dignas de prestígio, importância e atenção. Não podemos perder o respeito e a consideração por aquilo que é passado, pois ali está a nossa história, a história das nossas ideias, do nosso desenvolvimento enquanto humanidade.

Veremos que a literatura é essencial para a nossa vida exatamente por que faz memória do acervo cultural universal e é uma das formas, talvez a mais eficiente e rica, que a humanidade encontrou para entregar à geração seguinte os seus tesouros; o mais poderoso instrumento que cumpre a função da tradição que é a de disponibilizar os valores antigos da humanidade aos novos que chegam.

Iremos dialogar com a filósofa Hannah Arendt, tendo como base dois de seus textos, que são de suma importância para pensarmos a Educação e o Homem contemporâneo: *Entre o passado e o futuro* (2017) e *A Condição Humana* (2015). Discorreremos – tendo ainda como ponto central da discussão o papel da imaginação – acerca do velho e o novo, ou seja, sobre a tensão que existe entre a tradição – a herança cultural – e um fato que para Arendt é o centro de toda a discussão: o nascimento das crianças, que trazem sempre uma nova esperança, e também novas ideias para o mundo velho. A autora pontua que a educação exageradamente focou numa posição política da escola e a emancipação da criança, deixando de lado seu papel primordial que é o de ser mediadora entre a criança e o mundo. Isso porque ambos ora se complementam e auxiliam, ora se contradizem e se destroem. A educação deveria proteger a criança do mundo e aos poucos ir apresentando-lhe à herança cultural universal, ao mesmo tempo em que deveria proteger o mundo de ser destruído pelo excesso de novidade e de revolução trazida a cada novo nascimento.

A imaginação bem como a literatura têm o papel de unir o velho e o novo. O mesmo movimento proposto por Arendt ao dizer que a novidade precisa encontrar-se com a tradição para que algo de bom se produza, é o movimento que se espera daquele que busca algo da herança cultural, que pode estar nos contos, nas artes, na música. O leitor de literatura, por exemplo, sente a ânsia de protagonizar, de fazer algo pela humanidade, porém, olha para trás para aprender com aqueles que já viveram, já passaram por diversas experiências e têm algo a nos ensinar.

Por meio do contato com a tradição, o novo faz memória da produção cultural da humanidade, preserva aquilo que mesmo em tempos atuais ainda tem força, ou seja, ainda são válidos, nos transmitem ensinamentos essenciais para a vida. Zamboni (2016, p. 265) destaca que, “o clássico representa um elemento estabilizante, impedindo que conquistas importantes da inteligência se percam e que a memória que o homem tem de si e do mundo se esvaia continuamente”.

Arendt destaca que a característica peculiar do homem é sua capacidade de agir, falar e contar sua história. A ação e o discurso mostram quem a pessoa é. A literatura, por sua vez, mostra quem foram os antepassados, suas ações e falas. Mas se esforça principalmente para mostrar o que há no interior do homem – traz um caráter de revelação. As histórias, resultado da ação e do discurso, revelam um agente, porém, só o autor, o narrador da história tem uma visão integral da vida desse agente. Uma obra literária, portanto, trará ao leitor uma visão integral da história de um agente humano.

A filósofa, ao trazer o conceito aristotélico de ação como “fabricação”, juntamente, com a função da *pólis grega*, destaca os permanentes empreendimentos dos homens gregos, que ao deixarem seus lares, iam em busca de feitos extraordinários, heroicos, para se tornarem “imortais”, e desafiando-nos, assim, a também empreendermos, protagonizarmos ações. Pois como veremos no decorrer do texto, ações heroicas não são somente aquelas realizadas pelos gregos, nas guerras. A ação, por exemplo, de um aluno do interior que está isolado do mundo, ao escrever, ao produzir algo autoral e buscando enriquecer seu imaginário com as obras disponíveis da cultura, estará também fazendo algo heroico. Não é à toa que os grandes escritores são chamados de “imortais”.

Durante a exposição de Arendt, alguns autores como Alain Chambers, Fausto Zamboni e Anthony Esolen nos ajudarão a pensar sobre o que a escola atual nos apresenta como possibilidades de ações autorais e protagonistas, além de propostas que nos abram para ações extraescolares.

Um dos aspectos mais importantes da literatura talvez seja o fato de que vários conhecimentos não teriam chegado até nós e as pessoas nunca pensariam sobre determinado tema, ou não entenderiam certos aspectos da condição e vida humana, se não fosse pelo modo peculiar de certos autores em apresentá-los, por meio da escrita, da literatura.

2 A EDUCAÇÃO LITERÁRIA E SEUS EFEITOS

No Brasil, normalmente se supõe – principalmente os políticos, pelos projetos que apresentam como propostas – que a saída para o país é resolver todos os problemas para depois se tornar inteligente. Não se está querendo dizer que alguns problemas não precisam de soluções imediatas – como por exemplo a fome ou a violência que assola a nossa população – mas que, possivelmente, até mesmo esses grandes problemas poderiam ser solucionados se o nosso povo bem como nossos dirigentes optassem por descobrirem alguns instrumentos que outras culturas e nações fizeram ou fazem para solucionar este tipo de problema. Ou seja, buscar por cultura e ser inteligente para depois tentar resolver seus problemas.

Sabemos que a grandeza de um povo, bem como sua saúde corporal e psíquica, não está somente relacionada ao seu desenvolvimento econômico e material, mas também aos valores (como a liberdade), as relações, a cultura que ele cultiva. Antônio Candido faz referência aos “bens incompressíveis”, que são aqueles que não poderiam ser negados a qualquer pessoa, que são: alimento, casa, roupa; diferenciando-os dos “bens compressíveis” que são aqueles ligados a objetos supérfluos como os cosméticos etc; e destaca que “ são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual” (CANDIDO, 2011, p. 176). O autor também nos provoca, em *O Direito a Literatura*, e nos pergunta o porquê – de modo especial a nossa geração, que brada com tanta força e ímpeto em prol dos direitos humanos – não utilizamos de tão grande esforço para requerer o direito àquilo que poderia também enriquecer a nossa vida e nos proporcionar dignidade, que é o caso da literatura, da cultura:

Nesse ponto as pessoas são frequentemente vítimas de uma curiosa obnubilação. Elas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégio de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven? (CANDIDO, 2011, p. 174)

Seria o caso de nos perguntarmos se estes temas, estes valores, também estão incluídos na justificativa do “Não são só vinte centavos”¹. Vivemos numa época em que muitos querem ser empoderados no que diz respeito a ter direitos, e como é próprio daquilo que é direito,

¹ *Slogan* utilizado durante as manifestações populares que ocorreram no Brasil, que tiveram início em junho de 2013, e ficaram conhecidas como “Manifestações dos 20 centavos” ou “Manifestações de Junho”, tendo como objetivo contestar os aumentos nas tarifas do transporte público, e, posteriormente, deram abertura a outras reivindicações, tendo seu ponto culminante no *impeachment* de Dilma Rousseff.

àquilo que o outro pode ou deve fazer por mim. Mas poucos se aventuram a empoderar-se no quesito buscar o direito à cultura. Se empoderar-se, no sentido acima referido, significa conceder o poder a si próprio ou ter poder ou domínio sobre as situações e condições da vida, como fazer isso se estamos somente amparados a fatores externos, no sentido de que temos dispositivos que ao serem acionados farão com que o outro faça algo por nós, ou como se dá na maioria das vezes, que o Estado faça algo por nós? Onde estão os nossos dispositivos internos que podem nos auxiliar a resolver os nossos problemas cotidianos, a nos mostrar mais possibilidades de ação pessoal quando as circunstâncias parecem nos apresentar somente uma via?

Nas manifestações de rua que aconteceram no Brasil nos últimos anos, onde estavam as bandeiras erguidas, as palavras de ordem, reivindicando o direito à cultura, ou o direito à literatura? Não se está querendo ser poético frente à crise política pela qual passamos, ou fazer um discurso “enfeitado” ao estilo *Imagine*²; o que se está querendo refletir aqui é o fato de mais uma vez a história se repetir, ou seja, novamente estamos entregando o destino do país e das nossas próprias vidas à política, à outras pessoas. Não que a política não seja importante e não tenha o seu papel, ou que nossas necessidades e urgências matérias não sejam também importantes, mas quando é que vamos indagar sobre a iniciativa pessoal que devemos tomar sobre a nossa vida e sobre nossos problemas?

Nós temos um acervo de iniciativas e experiências humanas a nosso dispor, mas parece que insistimos em deixar que outras pessoas resolvam nossos problemas e indagações. O que aconteceria se soubéssemos que temos uma herança para requerer, de um tio muito rico que antes de falecer incluiu nosso nome na lista de seu testamento, por acaso não iríamos logo nos apropriar dessa herança? Por que não temos tamanha força de vontade e iniciativa em solicitar e buscar as riquezas da herança cultural da humanidade que estão a nosso dispor?

Até o momento temos falado do caráter universal da literatura e, acima, a destacamos como uma necessidade essencial do ser humano assim como é o alimento. Se a literatura, bem como todas as produções artísticas feitas na história da humanidade, é universal, então pode-se concebê-la como algo de extrema importância para cada pessoa, é algo que desempenha um papel vital, que o auxilia em sua trajetória existencial e social.

Ao contrário de pensarmos as fábulas, por exemplo, como uma fuga da realidade, o que pode por vezes acontecer, na perspectiva que estamos trilhando até agora vemos a literatura como algo que exerce um papel totalmente contrário a isso, ou seja, ela nos remete à

² Música de autoria do músico inglês John Lennon, falecido no ano de 1980, e que já foi tema de reivindicações em várias partes do mundo.

realidade concreta, às manifestações mais significativas e íntimas do homem e da sociedade em que ele vive. Nos mostrando elementos que na crueza e na correria do dia-a-dia não prestamos atenção. Desta forma podemos dizer que a literatura, assim como o vestuário e o alimento, é indispensável à vida do homem, das circunstâncias mais práticas do cotidiano até a sua vida espiritual. As fábulas, a imaginação, que são uma espécie de “sonho acordado” (OTTO RANKE *apud* CANDIDO, 2011, p.177), asseguram o equilíbrio psíquico e social ao homem, que constantemente necessita de imagens que deem forma aos seus fantasmas, indagações e projeto de vida.

[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade (CANDIDO, 2011, p. 176).

Na clínica psicanalítica, por exemplo, quando trata-se da neurose, o que mais caracteriza essa psicopatologia é a impossibilidade do sujeito em conseguir olhar para um comportamento ou uma saída que seja diferente daquela que ele já se acostumou a fazer diante de um mesmo problema ou situação. Outras psicopatologias também apresentam esta espécie de falta de imaginação. O sujeito, por sua vez, não consegue afastar-se, se auto distanciar da circunstância para ter um panorama diferenciado que possa auxiliá-lo a tomar decisões diferentes perante a mesma. Ou seja, para o sujeito sem imaginação torna-se quase impossível o exercício dialético, o diálogo entre várias imagens sobre um mesmo objeto ou situação.

A literatura, por ser uma fonte inesgotável de imagens a serem oferecidas ao leitor, não pode ter o seu papel confundido com o de impor normas gerais ou regras de conduta; porém, ela não deixa de fornecer as diversas nuances que um problema ou qualquer acontecimento da vida – presentes na narrativa e nas personagens de um conto, por exemplo – pode apresentar; além de conter os símbolos e manifestações de determinada época, civilização, povo, década, que traduzem para nós suas visões de mundo, seus preconceitos, suas regras.

Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, afim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles. [...] Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega,

propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 2011, p. 177).

Assim sendo, podemos a partir de agora não só discutirmos o efeito educador da literatura, mas também suas implicações na formação humana que ela nos proporciona. Não se lê literatura apenas para ler e/ou escrever melhor, ou para termos algumas citações que poderão fazer parte da escrita de um livro ou de uma dissertação, ou para ampliarmos nosso vocabulário e capacidade de conversação e argumentação; literatura também ensina a viver, isso porque no mesmo exercício de leitura e imaginação estamos dentro de um ato que podemos nomear como treino de vida ou para a vida. Um treino que embora nesse ato aconteça de forma abstrata, estará nos remetendo na mesma hora às situações reais que já enfrentamos algum dia, que estamos enfrentando ou àqueles pelos quais ainda iremos passar.

A literatura, embora trate de nos apresentar até mesmo enredos e personagens que não são humanos, como nas fábulas e ficções científicas, nos faz progredir enquanto humanidade, ou seja, nos faz cada vez mais humanos, capazes de não somente tratar a própria vida e condição com mais seriedade e atenção, mas também tratar o outro (humano) com o qual estamos a todo momento em contato, com mais seriedade, respeito e dignidade. A literatura é um instrumento de promoção humana, na vida pessoal e social, “[...] ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (CANDIDO, 2011, p. 177).

Se ela é tão profunda assim, se ao recorrermos a ela estamos tratando da própria vida enquanto acontecimento real, “isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade” (CANDIDO, 2011, p. 178). Isso quer dizer que as imagens provindas da literatura, não são algo qualquer, mas da própria vida, e, portanto, afetarão nossa existência com seus problemas e indagações psíquicos e morais.

Talvez não agimos em nossa vida por causa dos medos, por impedimentos ocasionados pela nossa própria estrutura psíquica, ou porque nos ocorre o pensamento de que não teremos uma segunda chance se acaso errarmos em alguma escolha ou atitude. Ao lermos uma narrativa ficcional poderemos errar com a personagem, escolher junto com ela e sofreremos juntos as consequências ocasionadas por suas ações. Pode ser que a história, o contexto não sejam os mesmos, mas poderemos em algum momento, mesmo que de forma análoga, nos depararmos com uma determinada situação que está sendo narrada e dizermos ou pensarmos: “eu já vivi esta situação!” ou “tive este mesmo sentimento, certa vez” ou até

mesmo “se eu escolher ou agir desta mesma forma na minha situação e contexto, poderei sofrer a mesma consequência”.

Ou seja, mesmo que a experiência seja abstrata, esteja ainda no reino das possibilidades ou das analogias, ainda sim a experiência é profunda e ligada à realidade, porque nos provoca, nos instiga a darmos respostas, a enfrentarmos os riscos da nossa própria vida. E principalmente, a darmos uma resposta pessoal para cada situação, nos afastando do risco dos comportamentos e opiniões de massas, que tanto diminuem e até mesmo excluem o sujeito, sua singularidade e personalidade.

A literatura é um dos raros lugares que nos dá a oportunidade de uma resposta singular e autêntica; que nos leva a dar testemunho dos nossos valores, daquilo que esperamos de nós mesmos e da sociedade. Ela nos proporciona a responsabilização pelos nossos atos, pois a todo momento ela escancara algo que é de difícil aceitação, mas que é uma característica que distingue o homem e toda a história da humanidade: a nossa história é construída por ações de agentes concretos numa realidade concreta. Só existe a humanidade porque existiram, existem homens que agem e cujas ações produzem consequências positivas e negativas no mundo. A história, o homem, e o mundo fictícios da literatura são a transfiguração da história, do homem e do mundo reais.

Embora Antônio Candido suscite uma discussão voltada aos educadores, cremos que essa seria também uma indagação aos dirigentes da educação (que espera-se, também cumpram o papel de educadores) em nosso país, que ditam as normas em relação à formação e educação de professores e alunos: será que nossos dirigentes têm medo dos efeitos que os textos literários podem causar? O autor expõe a existência de um conflito sobre a ideia de que a literatura pode ao mesmo tempo edificar e elevar, além de exercer um papel de iniciação à vida, que apresenta toda a sua complexidade, algo que nem sempre é aceito pelos educadores. De acordo com Candido, a literatura não está para corromper, nem para edificar, mas para trazer o bem e o mal, ou seja, as várias faces da existência de forma livre, proporcionando uma “humanização” profunda do sujeito; fazendo com que o indivíduo viva, porque está diante dele não somente uma possibilidade, mas várias (Candido, 2011).

Será que os educadores temem esses efeitos? E por que isso aconteceria? Será porque a literatura diz mais da realidade do que o discurso dos professores, atualmente? Ou será que os educadores teriam medo de que os alunos passassem a não dar ouvidos as ideologias e visões de mundo dos mestres e comecem a elaborar suas próprias resoluções para os seus

problemas pessoais e sociais, com base no próprio embate com a realidade (humana e social) que a literatura proporciona?

Por exercer esse papel que ao mesmo tempo é contraditório e humanizador, podemos analisar a literatura por três dimensões:

- (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 2011, p. 179).

Pode-se dizer que essa perspectiva vai ao encontro com o atual desbussolamento do homem (conceito trabalhado anteriormente e tomado de Forbes, 2011), que neste momento chamaremos de desorganização e/ou desestruturação do homem contemporâneo. As leituras feitas em relação a vários temas da nossa contemporaneidade normalmente conduzem os indivíduos a não se importar com a organização de suas vidas (não que uma certa dose de desorganização não seja, por vezes, necessária e até mesmo saudável em alguns aspectos), isto se dá principalmente quando diante de diversos assuntos ouvimos as sentenças de que tudo é relativo e que nosso único lema seja o *carpe diem*³.

Porém, se estamos falando de algo que nos auxilia a estruturarmos a nossa existência, daquilo que pode dar sentido, substância e sustentação a nossa vida, se deveria tomar o assunto com mais seriedade e atenção.

Os três aspectos que nos foram apresentados acima por Candido, podem ser resumidos em três conceitos: significado (estrutura), expressão e conhecimento. Como, portanto, se pode relativizar uma obra literária que por uma questão estrutural está me apresentando o significado, a expressão e o conhecimento presente em determinada época e/ou personagem?

Se a literatura é um objeto, “enquanto construção”, e cumpre um papel humanizador, então ela é parte integrante e vital da estrutura chamada ser humano. A literatura cumpre um “papel organizador da nossa mente”. Uma parede só continuará intacta, firme, se estiver integrada a certo ordenamento da realidade, às leis da Física por exemplo. Quem escreve uma obra literária está por assim dizer, ordenando, organizando uma experiência de vida. “[...] O caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo” (CANDIDO, 2011, p. 179).

E a única maneira de entendermos a experiência de outro ser humano é através da palavra escrita e organizada, como a contida num romance. Nem sempre quando apenas

³ Do latim: aproveite o dia.

ouvimos alguém falar sobre si mesmo nós o entendemos. Nem mesmo os psicólogos podem ter a certeza de que pelo fato do paciente ter falado, ele falou aquilo que estava no mais íntimo do seu ser, daquilo que realmente tem importância e valor para ele, nem mesmo pode-se ter a certeza de que o paciente tenha falado a verdade, pois ele pode ter mentido. E só conseguiremos organizar a nossa vida e respondermos a lacuna que é a nossa existência, se entendermos algo da existência de outro ser humano – e isso só é possível através da literatura, e da imaginação que é posta a trabalhar através da literatura (AMORIN, 2014).

Um poema hermético, de entendimento difícil, sem nenhuma alusão tangível à realidade do espírito ou do mundo, pode funcionar neste sentido, pelo fato de ser um tipo de ordem, sugerindo um modelo de superação do caos. A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida a organizar o mundo. Isto ocorre desde as formas mais simples, como a quadrinha, o provérbio, a história de bichos, que sintetizam a experiência e a reduzem a sugestão, norma, conselho ou simples espetáculo mental (CANDIDO, 2011, p. 179).

E quando falamos que a narrativa literária produz certa ordem na vida de uma pessoa, não estamos falando simplesmente no sentido de uma ordem linguística, ou de códigos. A ordem que se manifesta para o ser humano no encontro com a literatura – e se estamos até agora falando que ela diz algo sobre a experiência humana, então ela produz o encontro entre seres humanos: autor, leitor e personagens – é a da própria estrutura da realidade presente na vida do sujeito, de outra (s) pessoa (s) e das circunstâncias; que nos afetam, nos tocam.

A literatura ordena o caos que há no material bruto da experiência, na estrutura da escrita e da realidade – destaque-se também que é de extrema importância que a escrita esteja de acordo com a realidade, pois se não correremos o risco de cair no abstracionismo, saímos do caos para cairmos novamente no caos, nosso material humano continuará sem forma. Já discutimos sobre isso anteriormente, em Frye (2017), sobre o que chamamos de “senso de forma”.

Um texto só irá nos impressionar através da ordem que ele recebeu de quem o escreveu. Todo o conteúdo de uma obra literária somente irá funcionar por causa da forma que ele contém. É na forma que está o instrumento humanizador da obra, porque nela encontramos a coerência mental que ela sugere. Nela o caos se organiza, se ordena; e é a partir disso que o leitor também conseguirá ordenar e organizar o seu caos interior. O ser humano, por sua natureza, vive tentando organizar a algaravia que é a sua vida e toda obra literária existe como instrumento de superação desse caos, arranjando as palavras e indicando um sentido (CANDIDO, 2011).

Façamos uma breve observação nesse momento, que irá nos auxiliar sobre os efeitos da literatura. A psicologia, principalmente no séc. XX, tentou por vezes encontrar a vontade primordial que condicionaria o comportamento, o desejo do ser humano. Três autores e psicoterapeutas buscaram elaborar uma resposta para esta pergunta, e cito-os resumidamente aqui.

Sigmund Freud (1856-1939), considerou que o homem era movido pela vontade de prazer; Alfred Adler (1870-1937), acreditava que a vontade de poder dirigia as escolhas e atitudes do ser humano; depois deles, Viktor Frankl (1905-1997), criador da logoterapia, incluiu outro aspecto que, segundo ele, até mesmo se sobrepõe aos outros dois: a vontade de sentido (AQUINO, 2013). Ou seja, o homem não é um ser que apenas busca realizar seus desejos inconscientes e/ou adquirir poder, mas é a vontade de sentido o motor que determina suas ações. Não que o prazer e o poder não estejam implicados, mas em todos os interesses, escolhas e atos do ser humano o que ele está realmente buscando é um sentido, que preencherá seu vazio existencial, um valor que dê sentido a todos os outros presentes em sua vida, que faça o homem transcender (FRANKL, 1989).

No contato com a literatura através da forma que a estrutura, o ser humano adquire a consciência de noções, emoções, sugestões, indicações, revelações e sentidos (que em grande parte são processadas no inconsciente); não há como contabilizar a riqueza que essa incorporação produz (CANDIDO, 2011).

É por isso que desde o começo deste texto vimos insistindo na ideia de acervo universal, porque este acervo contém valores que são universais, em propriedade e necessidade. É neste sentido que Candido defende o direito à literatura e seu efeito humanizador, porque: “Em todos esses casos ocorre humanização e enriquecimento, da personalidade e do grupo, por meio de conhecimento oriundo da expressão submetido a uma ordem redentora da confusão” (2011, p. 182).

É interessante esta definição do autor, “ordem redentora da confusão”, pois ela parece descrever a imagem que está na capa do livro *A Imaginação Educada*, de Northrop Frye (2017), que trabalhamos em capítulo anterior. A imagem é a representação do mito da Torre de Babel, que no imaginário mundial simboliza a origem das línguas, que foi consequência da tentativa do homem de chegar até Deus, até as alturas, construindo uma torre que supostamente alcançaria o céu. Deus teria interferido nessa empreitada, destruindo a torre e dispersando os homens, dividindo-os em grupos com diferentes idiomas – assim, portanto, teriam surgido as diversas línguas. Desde então, o homem parece tentar colocar ordem nesta

confusão e um dos instrumentos que ele se utiliza é a linguagem, os símbolos. Além da articulação da linguagem, há também na literatura símbolos que, por serem comuns a humanidade, são o elemento que faz com que os clássicos sejam os clássicos; ou seja, vários povos, várias pessoas lerão a obra clássica e conseguirão entender e retirar dali elementos que os auxiliarão, aguçando sua capacidade de percepção, possuidores de mais imagens e capacitando-os a organizar a própria vida.

A palavra redimir, segundo o dicionário Aurélio (2008, p. 423), significa: adquirir de novo, libertar, salvar. O mito da Torre de Babel e de toda a narrativa bíblica apresenta o homem numa busca constante da remição, de busca de um elo perdido entre o céu e a terra, entre as coisas mais elevadas da vida – espiritualidade, no sentido Frankliano (AQUINO, 2013): de ética perante a vida, sonhos, projetos. O fato de o homem narrar a sua história, criar símbolos e buscar entender um pouco da sua condição é na tentativa de buscar sentido, uma falta que não sabemos onde foi o seu início. Jacques Lacan, psicanalista francês (1901-1981), entende o homem enquanto “falta-a-ser” (1998, p.619), como um peregrino neste mundo que em sua trajetória procura responder ao seu vazio (existencial).

Há ainda outros elementos no mito da torre, que vêm ao encontro de algumas pontuações que fazemos de tempos em tempos neste escrito. Por acaso, a ideia que o mito traz de pessoas querendo chegar aos céus, não corresponde ao mesmo movimento e ideia contemporânea, que em capítulos anteriores destacamos como a insistência e o imperativo das ideias “novas” e “próprias”?

Não há atualmente a construção da torre das “opiniões próprias”, na tentativa do sujeito em ser considerado grande intelectual e alcançar o status de uma posição “bem-sucedida” na academia, ou seja, de querer estar nas alturas, fazer parte de uma elite que “pensa por si só” e que influencia os outros? Há muitos indivíduos querendo falar aos outros, mas poucos querendo entender e aprender com os outros (isso pode ser considerado o sintoma, que tem como efeito colateral a falta de interesse pela literatura, pela narrativa dos outros).

A torre, neste caso, pode simbolizar o conhecimento a partir de ideias abstratas (que estão só no céu, ou no pensamento), e da fuga do “chão” da realidade, do dia-a-dia, do encontro com os outros, que pode ser uma experiência dura, incomoda, complexa e que exige de nós disposição, boa vontade e também perseverança (aprendemos isso com Graciliano Ramos, em *Vidas Secas*, 2009).

Segundo o mito, parece que Deus nos “jogou” de volta à realidade. Podemos imaginá-lo (Se estamos falando de imaginação, porque não exercitá-la em meio ao texto?) dizendo: “Vocês querem chegar até os céus e entender algo das coisas mais sublimes, da alta cultura? Então voltem ‘para baixo’, para a realidade, para vocês mesmos, para os outros e as circunstâncias (parafrazeando Ortega y Gasset, 1914); Querem me entender e entender algo de si próprios? Então entendam alguma coisa da vida humana, primeiro”.

Se a literatura, a cultura, nos ensinam algo sobre a vida humana, então elas atingem o indivíduo em particular e a comunidade humana. Agora, portanto, podemos entender o conceito de valor universal sem confundi-lo com certos preceitos moralistas que a cultura pudesse querer nos impor.

Entendemos que valores universais compõem o conceito de “humanização” de Candido (2011, p. 182) enquanto elementos que são herança cultural da humanidade e fazem parte da história da mesma, que confirmam:

[...] no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2011, 182).

Neste ponto, é importante destacar que a mensagem moral de um texto literário só entra em jogo enquanto estrutura do texto, valor estético e como integrante da grande cultura universal. Nas histórias, poderão aparecer citações ou mensagens em relação a comportamentos morais. A própria religião ou alguma ideologia poderá utilizar-se da literatura para demonstrar, exemplificar e fundamentar alguns de seus preceitos, mas a literatura não está como instrumento de propaganda dessas instâncias, e sim como demonstrativo e palco da vida humana em sua totalidade. Candido pontua a seguinte questão, que nos ajuda a refletir um pouco mais em relação a este assunto:

De fato, sabemos que em literatura uma mensagem ética, política, religiosa ou mais geralmente social só tem eficiência quando for reduzida a estrutura literária, a forma ordenadora. Tais mensagens são válidas como quaisquer outras, e não podem ser proscritas; mas sua validade depende da forma que lhes dá existência com um certo tipo de objeto (CANDIDO, 2011, p. 183).

Um importante fato da relação que existiu entre dois grandes escritores, John Ronald Reuel Tolkien (1892-1973) e Clives Staples Lewis (1898-1963) poderá nos esclarecer este ponto. Uma das críticas mais intensas que Tolkien, criador de *O Senhor dos Anéis* (2000),

fazia em relação à Lewis, autor de *As Crônicas de Nárnia* (2009), era em relação a alegoria que as obras do segundo fazia à religião cristã.

Se o leitor da obra mais famosa de Lewis, não entender que *Aslam* – principal personagem da história – representa Jesus Cristo, é porque não entendeu a história. O leitor poderá perguntar: mas isso não é questão de interpretação? A resposta é: não. Lewis realmente tinha a intenção de produzir uma obra alegórica. Uma outra pergunta pode surgir no pensamento do leitor: mas não podemos fazer o mesmo com os personagens de Tolkien? Ninguém poderá dizer com certeza que Tolkien não quis fazer de sua obra uma alegoria ao evangelho; porém, ele justifica que nunca pensou em fazer isso, que apenas queria escrever de forma livre e produzir uma história com a qual o leitor se entretivesse por um bom tempo. Tolkien concebia que a alegoria era uma espécie de afronta ao leitor, que se assim acontecesse o autor estaria induzindo o leitor por caminhos que talvez ele não quisesse trilhar. Por este motivo, para Tolkien, a escrita literária precisa obedecer à forma literária, e ser uma escrita livre, sem alegorias. Quem ler *O Senhor dos Anéis*, com a prescrição cristã, poderá realmente encaixar a obra nesta perspectiva. Porém, qualquer leitor que queira se aventurar na leitura dessa história, sem a perspectiva cristã, poderá fazê-la tranquilamente. E mais, poderá dar o sentido que quiser ao texto, pois o texto fala em cada personagem sobre valores, emoções e situações humanas e não somente cristãs (AZEVEDO JÚNIOR, 2013).

Nos sofrimentos e nas glórias das personagens de Tolkien, podemos ver isso como alegoria daquilo que acontece na vida de todas as pessoas do mundo todo e não só sobre o que acontece com os cristãos. Em Tolkien, podemos ver a eficácia humana aliada à eficácia literária; para Candido (2011, p. 184), “a eficácia humana é função da eficácia estética e, portanto, o que na literatura age como força humanizadora é a própria literatura, ou seja, a capacidade de criar formas pertinentes”.

Qual é, portanto, o efeito da literatura ou de uma educação literária na vida de uma pessoa? Talvez o que mais atinge o sujeito seja a transparência do texto literário, no romance, no conto, o ser humano está desvelado, ele pode estar no seu retrato mais cruel, apresentando o seu pior caráter, como também pode mostrar suas maiores virtudes, atitudes heroicas. Mas todas são atitudes humanas. Podemos dizer que o segredo, o mistério, a revelação humana estejam ali. E é por isso que somos atraídos pela literatura, é por isso que pessoas são vocacionadas à literatura, precisam narrar, necessitam escrever a experiência que sentem, um *insight* que lhes ocorreu. Fora da literatura talvez não seja possível conceber o homem de maneira mais humana.

3 A IMAGINAÇÃO COMO PONTE ENTRE EU E O OUTRO NA LEITURA, ESCRITA E CONSTRUÇÃO AUTORAL

*Quem tiver visto o maior número de figuras
será o mais inteligente.*

Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716)

A frase que escolho como excerto deste texto, que inspirou esta dissertação de mestrado, reverbera em minha memória como uma verdade que não cansa de insistir. Não pude localizar em que obra do autor ela se encontra, se foi lida ou ouvida de algum mestre, se é de fato uma citação ou uma fofoca (MACHADO, 2000), mas o fato é que ela é desencadeadora de uma hipótese que engendra minha pesquisa e, enquanto tal, ela precisa ser nomeada como ponto de partida, mesmo que seja fruto de uma síntese pessoal que tem muito de imaginação.

Seguindo aquele enunciado, poderia considerar que o sujeito com uma bagagem ampla e diversificada de conteúdos imaginários, poderia, ao longo da vida, lançar mão deles como auxílio para a sua produção escrita, e também ao estudar os mais variados assuntos, tendo em vista a possibilidade de ligar aquelas imagens conhecidas a palavras e conceitos até então estranhos. Durante a leitura, diante de temas pouco conhecidos, termos ou conceitos novos que poderiam bloquear a continuidade do trabalho de compreensão, o sujeito, cuja mente fosse povoada de muitas imagens, teria, provavelmente, mais facilidade de fazer associações que vinculassem o mundo novo que a leitura lhe traz - ideias, vocabulário, conceitos, cenários, o que ele não conhece ainda -, ao que já experimentou, isto é, ao seu repertório de experiências.

Este exercício de ligação entre o eu e o outro se torna essencial em nossos estudos, no processo de estudar e compreender o que se lê, e na análise dos acontecimentos que nos chegam como informação continuamente, pois nos possibilita o preenchimento dos conceitos que utilizamos em nossas argumentações e das leituras que fazemos, com experiências reais da vida. As metáforas, piadas, casos/causos e exemplos que empregamos na interação social cotidiana desempenham papel relevante também nos espaços de formação, na escola ou na universidade, na aprendizagem. Essa possibilidade de associar experiências singulares, particulares à experiências de outrem parece ter relevância para aguçar o discernimento entre aquilo que é possível ou não fazer, aquilo que é real e o que é imaginário.

Num primeiro momento, estabelecer associações valendo-se de imagens que povoam a memória de cada um parece ser um exercício simples e, ao mesmo tempo, algo que não requer nenhum tipo de esforço, um processo espontâneo, a partir da leitura de mundo e as

experiências de vida de cada um; algo que não exigiria formação escolarizada. Mas ao aprofundarmos a questão, perceberemos que não é exatamente assim.

Examinemos, por exemplo, a situação dos estudantes da educação superior brasileiros. Em 2015, uma pesquisa realizada na Universidade Católica da Paraíba (2013) concluiu que 50% dos estudantes universitários são analfabetos funcionais, ou seja, não entendem o que leem. Leem a primeira linha, a segunda, e quando chegam à terceira, já deixaram escapar o que leram nas duas primeiras. O Instituto Paulo Montenegro (IPM), uma das entidades que mensura o índice de analfabetismo no Brasil, assim caracteriza o analfabeto funcional: “É considerada analfabeta funcional a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever, não tem as habilidades de leitura, de escrita e de cálculo necessárias para viabilizar seu desenvolvimento pessoal e profissional” (INAF, 2005, p. 3).

Entre os motivos que podemos elencar como causadores deste resultado preocupante, dois se destacam entre as pesquisas sobre o tema. O primeiro é o baixo nível de instrução ou séries concluídas. Uma pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2003) apontou a existência de uma forte ligação entre o grau de instrução e a taxa de analfabetismo. Na cidade de Niterói (RJ), que possui o maior índice médio de séries concluídas do país (9,5 anos de escolaridade), os analfabetos representam 3,6% da população. Já na cidade de Guaribas (PI), onde a população possui em média 1,1 de anos de escolaridade, a taxa de analfabetismo é de 59%, e 93% da população são analfabetos funcionais.

Quando levado em consideração o grau de instrução, as diferenças regionais ficam evidentes e apontam outro dado importante: as regiões Sul e Sudeste contém os dez municípios com melhores indicadores no país. Já as regiões Norte e Nordeste apresentam as dez cidades com o menor número médio de séries concluídas.

O segundo fator relevante, continuamente sinalizado pelos estudos consultados referentes ao analfabetismo funcional é o fracasso dos métodos de alfabetização adotados no Brasil. Este item destacou-se como o mais preocupante dentre os resultados obtidos pelo INEP. Apesar dos muitos avanços dos últimos anos, observa-se um decréscimo no desempenho do ensino resultando em baixas taxas de sucesso escolar, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade (INEP, 2003). Um indicador vem do PISA (2014), *Programme for International Student Assessment*, em que os estudantes brasileiros, em 2014, ficaram em 38º lugar entre 44 países, nos testes de raciocínio.

Outro resultado do mesmo ano, foi o fato alarmante de 529.374 redações da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, 2015) terem sido zeradas. Ribeiro destacou alguns itens que devem caracterizar a prova do ENEM, e foram sugeridos por alguns autores:

[...] itens de leitura e de produção de textos, que são as atividades por meio das quais os diversos conhecimentos lingüísticos e literários se operacionalizam. Na organização da lista de habilidades a serem medidas, destacam-se as estratégias de leitura determinadas pelos diferentes objetivos da leitura ou produção de textos, a articulação do texto com o contexto, o reconhecimento das características dos gêneros de discurso, recomendando que se utilizem não só os textos que circulam na escola, mas também os que estão presentes nos espaços públicos e no ambiente doméstico (2001, p. 291).

Uma pergunta emerge a partir destes tópicos relativos à prova do ENEM: Será que nossos alunos foram preparados para lidar com esses aspectos que compõem a leitura, conhecimentos lingüísticos e literários, articulação de texto com o contexto? Nossos métodos de ensino possibilitam aos alunos trabalharem com essas ferramentas? O imaginário dos estudantes terá o vigor e o conteúdo necessários para dar-lhes suporte no enfrentamento de uma prova como essa?

Todos esses dados deveriam despertar em nós e nos órgãos competentes, responsáveis pela Educação em nosso país, uma reflexão e revisão dos métodos de ensino utilizados em sala de aula. Principalmente porque, muito se pede para que nossos estudantes sejam cidadãos críticos; mas como eles serão críticos se a educação não lhes proporciona os instrumentos necessários que serviriam de base para a utilização profícua do exercício da crítica? Como o aluno se tornará crítico se o mesmo não consegue entender e contar o que lê, como mostra o resultado zerado da prova do ENEM. Segundo Pires:

O analfabetismo funcional pode ser considerado uma doença social crônica, se nos basearmos apenas nos fracassados métodos de alfabetização adotados no Brasil. Um mal irreversível se considerarmos a fé que os inocentes pais e crianças depositam na entidade escola. Uma praga sem data estimada para se extinguir se considerarmos que o progresso de um país se inicia 100 anos antes nos bancos escolares (PIRES, 2012, p. 34).

A incapacidade de ler um texto não estaria associada somente à ligação da palavra (significante) com um significado, que por sua vez permaneceria no próprio texto; mas na incapacidade de ligação do texto com os fatos concretos da realidade. De pouco adiantaria trazer todos esses índices e taxas, citados anteriormente, se estes por sua vez não correspondessem à realidade brasileira de forma fidedigna e, mais, se o leitor não conseguisse conectar esses dados com aquilo que ele mesmo vivencia no seu dia-a-dia, na sua comunidade, no seu trabalho, enfim, na sua inserção no mundo.

Uma iniciativa que poderia ser relevante nesse contexto seria a de possibilitar ao aluno construir ou reconstruir esse encadeamento que precisa incluí-lo (leitura – imaginação – dados da realidade de sua experiência – conhecimento), por meio do enriquecimento do imaginário, que abordarei adiante.

O analfabetismo funcional interfere de forma negativa em relação ao uso adequado das informações recebidas pelo aluno, tende a dificultar o acesso ao conhecimento, a escola e os professores devem propiciar condições adequadas para que os discentes tenham acesso ao conhecimento (SOUZA e BRAGA, 2013, p.167-168).

É exatamente este ponto que orienta a pesquisa que iniciamos e serve como hipótese para entendermos a forte incidência de analfabetismo funcional: os estudantes não conseguem fazer a conexão entre a palavra (falada, lida e/ou escrita) e a experiência vivida, que é sempre permeada por representações e/ou imagens.

Ao ler uma palavra, uma frase e/ou um parágrafo, quantas imagens surgem em nossa mente? De quantas experiências de vida lembramos? Será que nos ocorre alguma poesia ou um trecho de algum livro que lemos, ou lembramos de alguma música que escutamos? E o mais importante, conseguimos fazer analogias destas palavras e destas experiências de outrem (no caso dos romances e das músicas, por exemplo) com experiências particulares, por mais banais que tenham sido, mas que se aproximam? Se você que está lendo estas linhas já buscou e busca constantemente práticas que enriquecem o seu imaginário, talvez responda que sim; mas o que dizer dos jovens estudantes contabilizados como analfabetos funcionais? E agora não falamos somente daqueles que estão num curso de nível superior, mas de forma geral.

Constantin Stanislavsky (1998) propôs a seus alunos de teatro um exercício que os prepararia para desempenharem seus papéis. Sua obra compõe-se de três volumes (só tive acesso ao primeiro destes, que se chama “A preparação do ator”). A leitura desse texto me possibilitou um encontro não somente com uma grande obra da arte da encenação, mas sobretudo, por incrível que pareça, com um grande tratado de psicologia e de educação.

Todos os exercícios que o professor propusera a seus alunos giram em torno de um ponto base, que é o seguinte: ao desempenhar um papel, o ator deveria buscar analogias entre a ação do personagem proposto com experiências reais de sua vida, ou experiências imaginárias como as provindas de leituras de literatura de ficção. A partir disso, buscaria evocar a emoção vivida naquela experiência (um momento alegre, ou triste etc) e transferi-lo para o momento da atuação. Para esse autor, a técnica em malabarismos e poses teria menos importância do que o conteúdo interior. Seria este o que sustenta o ato exterior, que o público

vai assistir. Consequentemente, as emoções produzidas no público dependem de alguma ligação entre as emoções que o ator encena e as experiências/emoções daqueles que assistem.

Cabe aqui ressaltar a importância da literatura de ficção, do teatro, da música, do cinema, das obras de arte. São elas que nos proporcionam o acesso às mais variadas experiências humanas de outros tempos, e também à recuperação de emoções adormecidas dentro de nós. Isso porque só temos uma vida e não teríamos como abarcar todo o conteúdo que já foi produzido, toda a enciclopédia cultural da humanidade. Mas, podemos nos identificar pela condição humana que compartilhamos com seres humanos de todos os tempos, para além das diferenças histórico-culturais. Além disso – para mim esta é uma das experiências mais ricas – é muito satisfatória a identificação entre o que vive um personagem de um romance ou um grande nome da história e aquilo que nós vivenciamos no cotidiano, bem como os dramas interiores de cada um.

Recentemente, lendo *Nossa América*, de José Martí (1983), aconteceu algo interessante que me fez organizar algumas ideias que estavam soltas e fizeram surgir estas linhas com as quais o leitor se depara neste momento. A leitura estava complicada, pois o texto, além de estar na língua espanhola foi construído de forma poética, e de tempos em tempos emerge um sarcasmo, ou utiliza algum ditado popular, ou possui palavras e até frases inteiras que estão ligadas a outros textos – se o leitor não os conhece, talvez fique sem entender o sentido da ideia proposta.

E foi exatamente isso – mesmo já tendo essa experiência com outros textos, mas dessa vez ocorreu de forma mais intensa – que mais me chamou a atenção. Quando eu li, por exemplo, que a América estaria como que embaixo de uma botina sendo espremida, logo me veio a lembrança de uma frase de George Orwell (2003), que está na contracapa de uma edição do livro “1984”: “Se você quer a imagem do futuro, imagine uma bota prensando um rosto humano para sempre”. Num outro momento do texto, o autor também cita a expressão “[...] das veias que nossos donos furaram” (MARTÍ, 1983, p. 4), o que imediatamente fez com que a imagem do livro *As veias abertas da América Latina*, de Eduardo Galeano (1940-2015) surgisse em minha mente. O que emergiu foi uma expressão, uma frase, que abriu outras possibilidades e conexões que me ajudaram a continuar lendo o texto e me aproximar dele, considerá-lo familiar e não tão estranho e distante, ampliando meu acervo imaginário. Esses entrelaçamentos só foram possíveis graças a este acervo com o qual tomei contato.

Não seria este tipo de associação, de experiência que falta (ou acontece de maneira limitada ou superficial) aos estudantes? Parece que o processo se dá ao contrário: ao invés de

o texto proporcionar ao leitor construções, conexões e entendimento do que foi lido, ocasiona uma “pane”, e pouco ou nada do conteúdo novo se guarda, porque não se articula com outros, conhecidos, restando o sentimento do “não entendi nada!”

As consequências dessa “pane” podem ser mais graves ainda, porque não permanecem produzindo efeitos somente na esfera da escolaridade ou na hora do vestibular, mas invadem o comportamento dos indivíduos em outras esferas da vida, em suas reivindicações, em suas lutas em prol de causas pessoais ou grupais, não permitindo aos sujeitos unirem discurso e ato – ou perceberem as contradições existentes entre os dois; ou discernirem aquilo que é possível fazer na realidade daquilo que é imaginário.

Ao haver pouco tempo e lugar para que o estudante evoque conteúdos imaginários, a construção de uma trajetória (um caminho) de conhecimentos adquiridos que poderia associar ao assunto e ideia nova não se dá. Na maioria das vezes, não é apenas que o sujeito não se dirija até o seu acervo pessoal para essa busca. Pode ser que seu acervo seja limitado. Também pode ocorrer que seu acervo esteja inacessível ou com dificuldades para ser acessado.

Também podemos pensar que as condições ou oportunidades criadas nas instituições educativas não sejam demasiado favoráveis para que o sujeito construa pontes entre sua experiência de vida, imagens e devaneios associados a aprendizagens anteriores, e os novos conceitos e ideias que lhe são apresentados por meio de leituras. Os próprios professores podem, despercebidamente, dificultar essa construção, por falta de tempo, por trabalhar com metodologias que oferecem pouca liberdade, por censurar como inadequadas as manifestações do estudante (orais ou escritas).

Um trabalho de enriquecimento do imaginário dos estudantes seria bem-vindo, pois envolve reconhecimento do que se é, do que se construiu, das experiências que se teve e do acervo cultural já existente. Isso servirá de suporte para aquilo que é básico nos estudos, ou seja, a capacidade de ler, interpretar e contar (comunicar ou narrar a outrem o que se descobriu ao ler um texto, para além da manifestação: gostei ou não gostei! Concordo ou não concordo, bastante frequente na voz de estudantes diante de um texto lido), bem como, posteriormente, adentrar leituras mais complexas e produção escrita.

4 ESQUECEMOS DA IMAGINAÇÃO?

C. S. Lewis⁴ (1898-1963), em “A abolição do homem”⁵ denuncia um livro - o “Livro Verde”, como ele chama – de educação infantil de sua época (Séc XIX-XX), que acaba por desmotivar os alunos da experiência de evocar conteúdos imaginários de obras culturais como quadros, livros etc. Por exemplo, quando um aluno se deparasse com um texto sobre uma batalha durante uma guerra histórica para a sua comunidade e/ou país, e que foi importante na construção da história e cultura do seu povo, ele deveria desconsiderar as emoções ou imagens provindas daquela leitura; justificando, que esta atitude seria não-científica e que as atribuições de valor da própria obra seriam desconsideradas, deixando tal tarefa para os próprios alunos. Isso dá a entender que “a crença de que todas as emoções associadas com lugares são em si mesmas contrárias à razão e por isso desprezíveis” (LEWIS, 2012, p.07).

Segundo Lewis, essas privações, em relação à criança, “extirpam de sua alma, muito antes que ele tenha idade para decidir, a possibilidade de ter certas experiências que outros pensadores, de autoridade maior que a deles, afirmaram ser férteis, frutíferas e humanas” (2012, p. 07).

Os autores do Livro Verde sugerem que esta privação daria total liberdade às crianças para poderem produzir o que quiserem, mas não é em relação a isso que Lewis reclama. O que parece incomodá-lo é o fato de privar as crianças de terem contato com o imaginário de outras pessoas que já viveram neste mundo e que já passaram por diversas experiências, e que nos contaram essa história, através das artes, da música e da literatura.

Vejamos o que mais Lewis nos expõe a respeito:

Eles (os autores do livro em questão) veem o mundo ao redor dominado pela propaganda emotiva – aprenderam com a tradição que a juventude é sentimental – e concluem que a melhor coisa a fazer é fortalecer a mente dos jovens contra a emotividade. A minha própria experiência como professor me ensina justamente o contrário. Pois, para cada aluno que precisa ser resguardado de um leve excesso de sensibilidade, existem três que precisam ser despertados do sono da fria vulgaridade. O dever do educador moderno não é o de derrubar florestas, mas o de irrigar desertos. A defesa adequada contra os sentimentos falsos é inculcar os sentimentos corretos. Ao sufocar a sensibilidade dos nossos alunos, apenas conseguiremos transformá-los em presas mais fáceis para o ataque do propagandista. Pois a natureza agredida há de se vingar, e um coração duro não é uma proteção infalível contra um miolo mole (2012, p. 09).

⁴ Professor universitário, escritor, romancista, poeta, crítico literário, ensaísta britânico. Autor de *As Crônicas de Nárnia* (1950-56).

⁵ Lewis lançou a obra *A abolição do Homem* no ano de 1943, na Inglaterra.

Ressaltemos a riqueza deste trecho da passagem citada: “para cada aluno que precisa ser resguardado de um leve excesso de sensibilidade, existem três que precisam ser despertados do sono da fria vulgaridade”.

Um dos significados para a palavra vulgarizar, segundo o dicionário Aurélio, quer dizer “tornar (-se) comum” (2008, p. 500). Já notamos o quanto alguns assuntos tornaram-se comuns em nossos dias, mesmo que haja sujeitos que não entendem nada sobre o assunto? Todos têm alguma opinião sobre algo, mas poucos sabem de onde veio essa opinião, pois não lhes foi dada a oportunidade e nem estes se dispuseram a ter a experiência daquela opinião, isso de forma real ou imaginária.

É frequente assistirmos, até mesmo de universitários, discursos proferidos com ar de autoridade sem, entretanto, que tal retórica se apoie em algum tipo de experiência, própria ou de outrem, que dê sustentação à opinião. É como se nos dispuséssemos a dar alguma opinião sobre o suicídio, mas nunca tenhamos tido algum pensamento a respeito, nem mesmo conheçamos ou tenhamos conversado com alguém que já teve esses sentimentos; não conseguimos evocar alguma história, um quadro que retrata a emoção dessa experiência, nem lemos um romance que retrata essa experiência, como por exemplo, *Os sofrimentos do jovem Werther*, de Goethe.

A maioria das opiniões que nós e nossos alunos temos, se apresentam carentes de conexões imaginativas com experiências, com vivências – são cheias de “achismos”, mas vazias de conteúdos imaginários. Não foi à toa que Lewis alerta para a desproporção de um aluno que tem muita imaginação, para os que precisam ser despertados para o exercício dela. Notemos como sua própria colocação, por estar inebriada de imagens, nos leva a entender o que ele diz: “O dever do educador moderno não é o de derrubar florestas, mas o de irrigar desertos.” Numa sentença como essa, carregada de imagens contrastantes, não há como não entendermos. Seria preciso carecer da capacidade de produzir metáforas, o que pode acontecer em alguns casos de patologias mentais, para não entendermos a ligação dessas palavras que evocam instantaneamente imagens eloquentes, isto é, imagens que falam mais ou mais intensamente ou, ainda, chegam mais rapidamente do que as palavras. A partir disso um alerta surge: se nossos alunos não forem sensíveis à evocação de conteúdos imaginários que dialoguem com os conceitos, não fundamentem as teorias que leem e aprendem, eles poderão ser presas fáceis para qualquer sugestão, qualquer propaganda, inclusive qualquer ideologia política. Um coração, uma alma que sejam “duros”, como refere o autor, que não sejam

sensíveis às experiências reais e imaginárias do outro, não estarão protegidos contra um político “miolo mole”, por exemplo.

Nossa educação contemporânea orgulha-se em dizer que seu objetivo é formar para a cidadania, mas sem o exercício que envolve a imaginação, chegará a tal propósito?

Mas porque buscarmos essas referências reais e imaginárias no mundo? Teria este processo semelhança com o exercício que fazemos enquanto estamos produzindo uma dissertação de mestrado? Escolhemos (imaginamos) um assunto, e ficamos extremamente felizes porque descobrimos algo interessante; belo ou feio; para nós, algo extremamente interessante e importante. Para outros, talvez nem tanto, ou nada interessante; descobrimos algo revolucionário, ou talvez algo que confirme a nossa realidade. Enfim, imaginamos algo, que dará início ao nosso processo de investigação e produção escrita. Tão logo fazemos isso, nos decepcionamos, pois acabamos descobrindo que aquilo de tão maravilhoso, tão indescritível, tão importante, já foi pensado, contemplado, descrito, tomado como importante ou insignificante por alguém. E esse alguém, por vezes, viveu nesta terra durante o período da Revolução Industrial, ou na Idade Média, ou nasceu a 284 anos a.C.

Mas na mesma hora, nos alegamos. Porque temos conosco várias pessoas que já pensaram sobre o assunto e que, na mesma hora, já respondem algumas perguntas que surgiram quando tivemos a ideia. São os parceiros que nos ajudarão nos questionamentos que surgirão no decorrer da nossa pesquisa e da nossa escrita. São sábios, que tiveram experiências semelhantes às nossas, questionamentos bastante próximos, sentimentos, emoções ou experiências análogas às que experimentamos, e que nos ajudarão a refletir sobre elas e, até mesmo, avançamos nas respostas ou em novos questionamentos que surgirem a partir delas. Essa é nossa herança cultural. É o trabalho intergeracional, é a dinâmica que se estabelece entre o consolidado (ou instituído) e o por vir ou instituinte. São essas pessoas e suas obras que nos fornecem um horizonte de conhecimento sobre as mais diversas áreas e que nos permitem ir adiante, na busca eterna que se configura a ciência. Esta é a nossa enciclopédia, nosso acervo cultural.

Neste sentido, Wilhelm von Humboldt, quem concebe na virada do século XVIII ao XX a conhecida Universidade de Berlim, considerado o criador do modelo de universidade de pesquisa (HUMBOLDT, 1997), acreditava que a formação universitária deveria ser centrada na investigação científica. Estudantes e professores deveriam pesquisar juntos. O ensino como o conhecemos, com disciplinas organizadas em um currículo não é o que estrutura a formação, que deveria trabalhar fortemente em duas vertentes: moral e científica.

Para Humboldt a pesquisa envolvendo docentes e estudantes ganharia o equilíbrio perfeito, entre a experiência acumulada pelo pesquisador maduro, que já teria feito muitas escolhas e se especializado ao longo da carreira, e o estudante, novato, inexperiente, menos limitado e com muito menor conhecimento acumulado, mas, por isso, mais arrojado, mais livre, com muito mais imaginação, traço importante para a investigação científica. Humboldt refere-se ao fechamento que decorre do aprofundamento do conhecimento. Assim, o estudante, estaria sempre disposto a questionar o estabelecido, a renovar e revolucionar. Ambos, trabalhando juntos, gerariam a dinâmica que a ciência e a formação humana necessitam.

Há na herança cultural da humanidade um valor; este por sua vez será um valor quer respondamos a ele ou não, quer o busquemos, quer não. Nas obras de arte, na literatura, na música, existem belezas que estarão ali porque são belas e não porque nós achamos que são. Também existem nelas histórias de vida, fatos reais ou histórias fictícias que revelam acontecimentos análogos aos do nosso tempo, da nossa história, da realidade. Não há como fugirmos dessa realidade e desses valores que estão aí, quer queiramos, quer não.

“Em suma, a educação antiga era uma espécie de propagação - homens transmitindo a humanidade para outros homens; a nova é apenas propaganda” (LEWIS, 2012, p. 13). As novas descobertas que a humanidade faz são trazidas a nós como novidade, mas em sua maioria, ora são propagandas ideológicas – sem nenhuma ligação com a realidade objetiva, ora já apareceram em alguma outra obra de outra época na história humana. Apenas não o sabemos.

Essa herança cultural contém muitos aprendizados, assim como as histórias contadas pelos nossos avós. São histórias e aprendizados repletos de emoções e sentimentos que geraram uma resposta, uma atitude perante situações que estavam sendo vivenciadas. No decorrer da história da humanidade, essas mesmas experiências foram sendo repetidas, ora ou outra, novas ações foram efetivadas. Treinar essas emoções é fundamental para a formação da pessoa. Segundo Lewis: “Sem a ajuda das emoções treinadas, o intelecto permanece impotente diante do organismo animal” (2012, p. 14). Para o autor, o tronco, a base sólida do indivíduo é o peito (2012), símbolo do produto da articulação entre o imaginário da pessoa e o imaginário de outros indivíduos que já viveram antes dela; entre os atos dos nossos antepassados e as possibilidades de agir que nós temos hoje. É só a partir desse treino que a pessoa começa a discernir aquilo que ela pode fazer, entender o que ela imagina que pode ser

feito e aquilo que é possível de se fazer. Lembremos, na imaginação tudo se pode fazer, na ação nem sempre temos as condições para tal.

Nesta perspectiva, vemos que a verdadeira autonomia do sujeito não está em fazer tudo o que ele imagina que pode fazer, mas de colocar à prova, diante da herança imaginária da humanidade e a realidade presente, aquilo que ele imagina. Portanto, o que é a imaginação, o treino do imaginário da criança, senão uma preparação para a vida, para as ações que ela fará enquanto adulto?

Pois, o que são as obras de arte, os escritos, os monumentos, as histórias, senão o fruto ou a descrição das ações humanas? Testemunhas ou marcas de sua passagem, movimentos e realizações. Talvez isso esteja mais próximo daquilo que alguns Pedagogos chamam de preparação para a cidadania. O embate entre a imaginação e a realidade, entre o intelecto e o apetite (a vontade de agir) é o que produzirá o contrário daquilo que Lewis chama de homens sem peito: “pode-se dizer mesmo que é por esse elemento intermediário que o homem é homem, pois pelo seu intelecto ele é apenas espírito, e pelo seu apetite ele é apenas animal. A operação do Livro Verde e seus semelhantes é produzir o que podemos chamar de Homens sem Peito” (2012, p. 14).

Não há como construir uma casa sem uma base sólida, para que, quando as paredes forem levantadas elas não caiam por não terem onde se segurar, pois não foram assentadas numa base segura. Lewis chama a atenção para o exercício de transformar as emoções em sentimentos estáveis, e posteriormente em hábitos, em comportamentos. Há um lugar no qual Lewis transitou e que nos permite fazer esse exercício, que é a literatura de ficção - foi esta, entre outras, uma das formas com a qual o homem conseguiu transmitir à posteridade toda a gama de experiências humanas, dramas, inquietudes, emoções, escolhas. Na literatura, através da imaginação, podemos andar, desbravar livremente todas as possibilidades de sentimento, de escolhas; já na vida real não temos tamanha liberdade. A escolha se dará entre aquilo que Lewis (2012) chamou de homem cerebral (que articula a imaginação com a realidade) e o homem visceral (que fica somente com a imaginação). Seriam os nossos conteúdos imaginários que fazem a intermediação entre as emoções e sentimentos das pessoas e suas ações. O imaginário - já que estamos dialogando com Lewis - é o nosso peito, que fica entre o nosso estômago, ou seja, o nosso apetite, a nossa vontade de agir, e o nosso intelecto - o nosso espírito. Neste sentido, a imaginação não é um exercício de livre interpretação apenas, mas também de reconstrução da experiência vivida pelo criador da obra. Por acaso não é isso que

fazemos quando lemos um livro de literatura, como por exemplo, As Crônicas de Nárnia, criação do próprio Lewis?

Os “homens sem peito” referidos por Lewis, “não é o excesso de pensamento que os caracteriza, mas uma carência de emoções férteis e generosas. Suas cabeças não são maiores que as comuns: é a atrofia do peito logo abaixo que faz com que pareçam assim” (2012, p. 14). Em relação a estes – que por vezes estão até mesmo nos altos postos da educação contemporânea – teremos de nos surpreender com e como o autor: “É abominável que não raro deem a isso o nome de Intelectuais” (2012, p. 14).

Lewis ainda acrescenta:

[...] todo o tempo - tal é o caráter tragicômico da nossa situação - continuamos a clamar por essas mesmas qualidades que tornamos impossíveis. Mal podemos abrir um periódico sem topar com a afirmação de que nossa civilização precisa de mais "ímpeto", ou dinamismo, ou auto-sacrifício, ou "criatividade". Numa espécie de mórbida ingenuidade, extirpamos o órgão e exigimos a sua função. Produzimos homens sem peito e esperamos deles virtude e iniciativa. Caçamos da honra e nos chocamos ao encontrar traidores entre nós. Castramos e ordenamos que os castrados sejam férteis (2012, p.14).

A partir dessa colocação do autor, um questionamento surge para nós educadores: Não estaremos “castrando” nossos alunos, com as metodologias e instrumentos que utilizamos em sala de aula, ao mesmo tempo em que pedimos a eles que sejam férteis na imaginação, na produção escrita e na leitura? Estaremos abolindo seu imaginário? E isso se dá quando privamos nossos alunos das produções culturais, sejam elas regionais ou de outras culturas. Por que o medo de apresentarmos Machado de Assis, José de Alencar e ao mesmo tempo Tolkien, ou Kafka aos nossos alunos? Porque temos medo de apresentar a diversidade do acervo cultural universal disponível, seja da literatura, da música etc.?

5 EDUCANDO A IMAGINAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE NORTHROP FRYE

Neste momento queremos tratar do assunto sob a perspectiva de uma possível educação do imaginário, a partir da proposta do professor de filosofia, da Universidade de Toronto, Northrop Frye⁶. Sobre a língua materna, ele chama a atenção para o fato de que:

[...] não se pode entender nada nem tomar parte na sociedade sem ela. Onde quer que o analfabetismo seja um problema, é um problema tão grave quanto a falta de alimento ou a falta de abrigo. A língua nativa tem precedência sobre quaisquer outros objetos de estudo: nada se compara a ela em utilidade. Mas constatamos, em seguida, que toda a língua materna, em qualquer sociedade desenvolvida ou civilizada, se transforma no que se chama literatura (FRYE, 2017, p. 12).

Aos poucos é possível visualizar a unidade desta dissertação que fala de tantos pontos correlacionados entre si. Para um sujeito chegar à autonomia e ser protagonista em algum empreendimento é preciso conhecer a própria língua, conhecer a história dos seus antepassados e do que está acontecendo no presente (e isso ele poderá encontrar na literatura) e fortalecer o seu imaginário com conteúdos que lhe deem recursos para embasar seu discurso, sua escrita e leitura, e conseqüentemente seus atos. Vemos, portanto, que, antes de mais nada, para sairmos deste estado de analfabetismo funcional, precisamos de um domínio da linguagem literária. E isto é urgente. A compreensão da literatura, segundo Frye, dá-se pela imaginação.

A literatura, dizem-nos, é uma das artes, tal como a música ou a pintura, e, depois de procurarmos no dicionário todas as palavras obscuras, pesquisarmos alusões clássicas e aprendermos o que devam significar termos como *imagística* ou *dicção*, o instrumento que usamos para compreendê-la é a chamada imaginação, ou assim nos dizem (FRYE, 2017, p. 13).

Mas qual será o valor que o contato com a literatura tem para o brasileiro, se até mesmo para se conseguir um bom lugar na sociedade ou obter sucesso financeiro, não se considera que ela seja necessária?

A 4ª edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2015), realizada pelo Instituto Pró-livro e executada pelo IBOPE – Inteligência, constatou um aumento na estimativa de leitores da população brasileira. No ano de 2011, estimava-se que 50% da população era formada por leitores. Já no ano de 2015 a estimativa foi de que 56% da população fossem leitores, o que diz respeito a 104,7 milhões de brasileiros (destaque-se que por leitores, os

⁶ Canadense, filósofo, teólogo e professor de inglês. Recebeu o título de mestre pela Universidade de Oxford. Sua maior obra é a *Anatomia da crítica*, um tratado sobre os princípios e métodos da crítica literária enquanto ciência.

idealizadores da pesquisa consideraram aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses anteriores a pesquisa; e não-leitor, aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos três meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses). Dados do PNAD do ano de 2013, inclusos na mesma pesquisa, estipularam que a população total do Brasil era de 201.020.101 habitantes e que a população estudada foi de 187.803.031 habitantes (5 anos ou mais), ou seja, 93% da população total.

Considerando os números de 2015, referentes à população pesquisada, temos um total de aproximadamente 83 milhões de brasileiros que não têm o hábito da leitura – um pouco menos da metade da população; considerando que os quase 105 milhões tidos como leitores estão na margem dos que leram entre um a três livros inteiros por ano; considerando também que a leitura destes livros não se dá somente por gosto ou enriquecimento cultural, mas também por exigências escolares, universitárias e do trabalho etc., percebemos que a procura por literatura no Brasil é pouco valorizada, dado que nos preocupa.

Seria o motivo do que sinalizamos acima? Que o exercício da leitura, principalmente o da literatura não necessariamente concede às pessoas sucesso profissional e financeiro? Será que o valor da literatura ainda não está claro para os brasileiros, ou aqueles que deveriam sinalizar o seu valor e fomentar a sua procura estão falhando em seu papel? Os professores por exemplo.

Aqueles que acessam a literatura podem testemunhar que o caminho por ela sinalizado é diferenciado e, por vezes, não é o mesmo que a sociedade nos indica como aquele que se deve seguir. Ler literatura romântica, poesias, por exemplo, é tido por muitos como perda de tempo e não se vê nem mesmo a importância disso como base para os estudos, nem muito menos é valorizada a profissão de escritor⁷. Por isso parece importante tratarmos sobre o valor da literatura na sociedade e qual o papel da imaginação na aprendizagem (FRYE, 2017).

A literatura mostra-se para nós como uma das obras humanas – talvez a mais efetiva, no sentido de nos impactar – disponíveis para uma educação do imaginário. A imaginação educada torna-se, portanto, uma forma de abertura para algo novo, para a criação e para autonomia.

Através dela discernimos a separação que existe entre aquilo que faz parte de nós e o que está fora, e talvez o que não queiramos para nós. Uma imaginação educada nos permite detectar a diferença entre um mundo já existente e aquele no qual se quer viver, o mundo que

⁷ Para melhor entender esta desvalorização ler o manifesto amplamente divulgado do Dr. Charles Kiefer, renomado escritor do RS, e também professor pesquisador: “A arte não pode ser inferior à ciência” em: <http://lucianoloureiro.blogspot.com.br/2012/05/arte-nao-pode-ser-inferior-ciencia-por.html>

se vê e o mundo que se quer construir, e quais as possibilidades que se tem para essa construção. Através da imaginação educada é possível adaptar-se e “absorver” o que o mundo nos oferece para podermos entendê-lo, antes de quereremos transformá-lo. É a partir disso que se tem uma visão ou modelo mental do que se quer construir (FRYE, 2017).

Segundo Frye, “as ações humanas são motivadas pelo desejo [...]” Esse nosso desejo, por vezes, tem o caráter de necessidade que temos de alimento, de vestuário etc. Mas há um desejo que se mostra mais intenso e que se sobrepõe, que é o desejo de “trazer à existência uma forma humana social” (2017, p.18). Neste caso, podemos citar as construções que o homem já produziu na história da humanidade, as cidades, os monumentos, as obras de arte.

Somente o ser humano tem essa consciência de desejar construir, e: “ele é capaz de comparar o que faz com o que imagina poder fazer” (FRYE, 2017, p. 18). A partir disso, temos já um vislumbre daquilo que é a imaginação e qual é o seu lugar nos feitos humanos: “Ela é o poder de construir modelos possíveis da experiência humana. No mundo da imaginação vale tudo que seja imaginável, mas nada acontece de verdade. Se acontecesse, sairia do mundo da imaginação para entrar no mundo da ação” (FRYE, 2017, p. 18).

Neste sentido, ao enriquecermos o imaginário, sobretudo acessando as obras de literatura, acabamos por fortalecer até mesmo nosso imaginário moral (o que é diferente do moralismo e está longe de significar que ao ler um romance se aprenderá uma determinação, um valor moral). O que acontece é que teremos a cada leitura, diante de seus personagens, narrativas e enredos, um modelo de experiência humana, de ações que acarretaram consequências aos sujeitos e que exigiram posições e ações dos mesmos perante essas consequências.

Aí está a grande diferença de uma pessoa que tem um imaginário rico: ela terá, diante das situações da vida, um número maior de modelos, de possibilidades e ideias que poderão contribuir com suas decisões e julgamentos – Um repertório de experiências. Isso não parece ser um chamado ao bom senso diante da vida? Chesterton (2008, p. 51), afirma que: “O país das fadas nada mais é do que o país ensolarado do bom senso.” Sem contar que no mundo do imaginário, por não acontecer nada que seja de verdade, se está isento das consequências do mundo real. É como se fosse a antessala do palco da vida, esta que por sua vez não é nenhum teatro – é real.

A literatura enriquece de material essa antessala, e, como arte, trabalha com o mundo que construímos, diferentemente da ciência que trata dos fatos, ou seja, do mundo em que vivemos. Frye mostra as vantagens de se auxiliar na vida a partir das experiências de outrem,

expressas na literatura. Um compartilhar possível, mesmo que o círculo ou circuito social do sujeito seja limitado, ele o terá ampliado consideravelmente se contar como companhia de vida livros, obras literárias.

O ponto simples é que a literatura pertence ao mundo que o homem constrói, e não ao mundo que ele vê; pertence ao seu lar, e não ao seu ambiente. O mundo literário é um mundo humano concreto de experiência imediata. O poeta usa muito mais imagens, objetos e sensações do que idéias abstratas; o romancista se preocupa em contar histórias, não em estruturar argumentos (FRYE, 2017, p. 23).

Quando pensamos sobre a imaginação nos ocorre que ela seria algo separado da realidade e até de nós mesmos. Ao contrário disso, Frye pontua que a imaginação, principalmente através de um instrumento clássico da literatura que é a poesia, acaba por unir a mente humana ao que lhe é externo. E também que ela funciona como uma espécie de metáfora para aquilo que acontece com o objeto exterior, ou seja, ela diz de uma maneira diferente e nos abre a pensar sobre as diversas possibilidades sobre o objeto, e, posteriormente, leva-nos a descobrir se são possibilidades reais de ação ou não. Isso também nos faz pensar algo que nos parece distante, mas que é a coisa mais real que nos acontece: embora nós, seres racionais, tentemos desbravar a realidade, nós também fazemos parte dela, não somos observadores isolados e separados dela (FRYE, 2017).

O poeta, entretanto, não se inibe nem um pouco de usar essas duas primitivas, arcaicas formas de pensamento, pois seu ofício não é descrever a natureza, mas nos mostrar um mundo completamente absorvido e possuído pela mente humana. [...] ‘uma magia sugestiva que inclui ao mesmo tempo objeto e sujeito, o mundo externo ao artista e o próprio artista’. O motivo da metáfora, segundo Wallace Stevens, é um desejo de associar, e por fim de identificar, a mente humana com o que ocorre fora dela, porque a única alegria genuína que podemos ter está naqueles momentos raros quando sentimos que, como disse Paulo, embora conheçamos em parte, somos também parte do que conhecemos (FRYE, 2017, p. 28).

O autor de “A Imaginação Educada” nos leva a fazer um exercício imaginativo muito simples, mas que nos dá a real experiência daquilo que tentamos dizer acima. O exercício é o de imaginar-se numa ilha, sozinho, sem a possibilidade de sair dela, sem o acesso às invenções já descobertas pelo homem. Neste exercício podemos identificar três comportamentos: Primeiramente, há o estado de consciência ou de percepção, ou seja, eu existo e estou diante de uma realidade que vai além das minhas possibilidades. Em um segundo momento, apresenta-se para nós aquilo que nossos antepassados pré-históricos tiveram que fazer e que nós, a partir do momento que começamos a existir, também temos de fazer, que é criar um modo humano de viver nesse mundo. Como terceiro comportamento, aparece a imaginação. Precisa-se criar uma espécie de modelo de mundo de acordo com aquilo que imaginamos que ele seja, ou da forma que gostaríamos que ele fosse (FRYE, 2017).

Diante disso, não há como não notarmos uma obviedade, que para que a nossa condição seja humana e racional, e também para que possamos agir de forma concreta sobre a realidade, é imprescindível uma vida interior (que, destacamos aqui, não é uma vida paralela, mas imersa na unidade da realidade).

Grandes escritores como Lewis (2012) e Chesterton (2008) a respeito dos contos de fadas, por exemplo, referenciavam essas obras como um auxílio, principalmente às crianças, na relação com seus dramas interiores. Nas palavras de Chesterton: “O conto de fadas discute o que o homem sensato fará num mundo de loucura. O romance realista sóbrio de hoje discute o que um completo lunático fará num mundo sem graça” (2008, p. 16). Também Bettelheim, indica que:

Cada conto de fadas é um espelho mágico que reflete alguns aspectos de nosso mundo interior, e dos passos necessários para evoluirmos da imaturidade para a maturidade. Para os que mergulham naquilo que os contos de fadas têm a comunicar, estes se tornam lagos profundos e calmos que, de início, parecem refletir nossa própria imagem. Mas logo descobrimos sob a superfície os turbilhões de nossa alma - sua profundidade e os meios de obtermos paz dentro de nós mesmos e em relação ao mundo, o que recompensa nossas lutas (BETTELHEIM, 2002, p. 323).

Só há literatura onde há vida interior – onde há imaginação. A literatura é um recontar da história, uma releitura de experiências que já foram vivenciadas no passado e que se “repetem” no presente. “Nenhuma sociedade humana é tão primitiva que não tenha alguma espécie de literatura. [...] Os poemas utilizados em ocasiões específicas – hinos bélicos, cantigas de trabalho, lamentos fúnebres, canções de ninar – tornam-se formas literárias tradicionais” (FRYE, 2017, p. 33).

A própria criação de escritos depende da literatura: “[...] cada forma literária tem sua linhagem, e que podemos rastrear sua ascendência até os primórdios. Somente uma prévia experiência com a literatura pode fazer um escritor querer escrever, e ele começará pela imitação do que quer que já tenha lido – em geral, a produção escrita do povo ao seu redor” (FRYE, 2017, p. 34).

Isso diz respeito ao que o autor chama de “senso de forma”. Pois ninguém cria do nada, e para se criar algo que fale sobre algum aspecto da realidade ou de algum drama humano, essa escrita, o que se tem a dizer sobre isso, “só pode ser dito de um modo reconhecivelmente literário” (FRYE, 2017, p. 34). Assim sendo, “o escritor literário só consegue exprimir aquilo que adquire forma em sua mente. [...] todos os escritores são convencionais, pois todos precisam enfrentar o mesmo problema de transferir sua linguagem da fala trivial para a imaginação” (FRYE, 2017, p. 39). A convenção “junto ao escritor sério e

bom, liberta dele suas experiências ou emoções e incorpora-as na literatura, o lar delas” (FRYE, 2017, p. 39).

O contato anterior com a literatura, portanto, é o que vai criar essa forma, esta que por sua vez receberá as experiências, a escrita do escritor. Isso não quer dizer que essas experiências e a escrita se sujeitarão a pré-conceitos ou a normas que acabarão por afetar o sentido e os conteúdos da escrita. Pelo contrário, a forma literária é um auxílio aos escritores, é o que possibilita que essa escrita se torne acessível. A leitura de clássicos antes da escrita também levará o sujeito à experiência de perceber o quanto é difícil nomear, descrever certas experiências que temos. Ele acabará compreendendo que quando uma literatura se mostra de difícil compreensão, isso não se dá simplesmente por má fé do escritor lido, ou por que este quis dificultar a leitura, se fazer de inteligente ou enigmático; mas que, por vezes, há experiências que não podiam ser escritas de outra forma, aquele foi o melhor jeito ou estilo de se dizer ou até mesmo de se fazer entender o real sentido do que se queria dizer. Além do fato de que é no contato com vários estilos, com várias formas de dizer e escrever, que vamos formando o nosso próprio estilo, nossa própria forma de dizer e escrever.

Treinamento tão importante quanto este [leitura] é levar o aluno a escrever. Por pouco que ele produza na escrita, cedo ou tarde terá a experiência de dizer alguma coisa que sente não conseguir dizer de nenhum outro jeito senão exatamente como desse. Isto pode ajudar a torná-lo mais tolerante com as dificuldades que encontrar na leitura – embora os benefícios de tentar expressar-se de diversos modos literários estendam-se para muito além da mera tolerância (FRYE, 2017, p. 102).

Em linhas acima, foi dito que a literatura é um recontar da história. E por acaso não é isso mesmo? Bem, de um ponto de vista podemos dizer que sim, pois se fizermos uma verificação atenta de tudo aquilo que foi produzido pela literatura ocidental – nas tragédias, comédias, sátiras e romances –, veremos que parece que foram uma forma diferente de dizer sobre os valores judaico-cristãos, sobre o direito romano e a filosofia grega – pilares da civilização ocidental. E todas essas histórias demonstram se encontrar em seus enredos.

Não estou dizendo que não haja nada de novo na literatura; estou dizendo que tudo é novo, mas também reconhecível como a mesma espécie de coisa que o velho, assim como um novo bebê é genuinamente um novo indivíduo, mas também um exemplo de algo muito comum, um ser humano, pertencente à mesma linhagem que o primeiro dos seres humanos (FRYE, 2017, p. 38).

Vejamos por exemplo a história bíblica de Moisés – “eis uma história convencional, o nascimento misterioso de um herói” (FRYE, 2017, p. 35). Papel semelhante, de herói, aparece nas narrativas de Tolkien, de Lewis, ou de Homero. O herói, como outros pontos, é ponto focal da imaginação criativa, hoje e no passado.

As histórias já contadas pelos autores da humanidade, no decorrer da história, são sempre as mesmas, então? É claro que não, mas elas estão dentro de uma forma, dentro de um título e sentido de enredo, que é a condição humana. Pois, de acordo com Frye: “Todos os temas, personagens e histórias que encontramos na literatura pertencem a uma grande família, interligada” (2017, p. 41). Somos a grande família humana, e possivelmente, só conseguiremos entender algo da nossa realidade, ou escrever e falar sobre ela, a partir desta perspectiva. Se não, estaremos falando de outras coisas e cairemos na armadilha de estarmos dissertando somente sobre ideias abstratas e não sobre objetos concretos da nossa realidade.

Já através de uma segunda perspectiva, vemos que não se pode diagnosticar a história literária como uma simples repetição de enredos. Isso porque a história humana ainda não terminou, não sabemos que tipo de civilização ainda surgirá, que experiências os seres humanos ainda vão passar. Na história geral é possível encontrar certa unidade em alguns aspectos, verificar repetições (algumas coisas que se vivenciam ou até mesmo algo que se tem como descoberta hoje, já se vivenciava ou já tinha sido descoberto em outras civilizações e povos). Porém, isso não quer dizer que exista apenas uma repetição de enredo, mas que temos um tema, um objeto de estudo que ainda está em aberto, a condição humana.

[...] na literatura, talvez não se leia um poema ou livro após o outro, mas antes exista um tema real a ser estudado, assim como na ciência, e que quanto mais se lê mais se aprende sobre a literatura como um todo. Este conceito de ‘literatura como um todo’ suscita outra questão: será possível obter, ainda que da forma mais tosca e esboçada, uma visão panorâmica da literatura como um todo, isto é, como um objeto de estudo coerente e não apenas uma pilha de livros? (FRYE, 2017, p. 42).

Pode-se dizer que cada conto, verso, parágrafo de um romance é a tentativa de contar uma única história que jamais foi contada. Mas como fazer isso, como narrar uma história que contenha um ponto final se a história humana, quando cada autor e/ou narrador morre, continua? “[...] essas histórias todas se originam numa só – uma única história que talvez jamais tenha existido em lugar nenhum como história completa, mas que podemos reconstruir a partir dos mitos e lendas que chegaram até nós” (FRYE, 2017, p. 43).

Não é função do poeta informar-nos sobre o que aconteceu, mas sobre o que acontece. Ele não nos conta aquilo que se deu, mas aquilo que se dá sempre – o evento típico, recorrente ou, como chama Aristóteles, universal. Não lemos *Macbeth* para aprender sobre a história escocesa – lemos *Macbeth* para descobrir o que se passa com um homem que conquista um reino à custa de sua alma. Quando, no *David Copperfield* de Dickens, encontramos um personagem como Micawber, nossa sensação não é que Dickens chegou a conhecer um homem tal e qual, mas sim que há algo de Micawber em todas as pessoas que conhecemos e em nós mesmos. Nossas impressões sobre a vida humana vão acumulando-se uma a uma e, para a maioria de nós, permanecem vagas e desorganizadas. Na literatura, porém, muitas dessas impressões de repente ganham ordem e foco. Isto é parte do que Aristóteles quer dizer quando fala em evento humano típico ou universal (FRYE, 2017, p. 55).

Não conseguimos organizar os fatos da nossa vida talvez porque quando acontecem eles nos submergem, ou seja, nós estamos dentro deles. A literatura nos permite olhar de fora para um determinado fato da vida humana, visualizar de um ponto distante, um pouco afastado, como quem assiste – e, posteriormente, julga e fala alguma coisa sobre aquilo –, e não como ator. Talvez o ator, do lugar onde está, não consiga visualizar detalhes ou ocorrências importantes que passaram despercebidas durante a peça. Mas quem está na plateia sim, tem esta possibilidade. A literatura nos permite essa pausa, para ficarmos na plateia um pouco, e poder ver e entender melhor o que se passa no palco da vida, o que não conseguimos fazer quando estamos atuando, tomando decisões na corrida cotidiana.

[...] Quanto mais realista um escritor e mais parecidas conosco as suas personagens, maior a sua propensão para a ironia, isto é, para colocar-nos acima das personagens, de onde possamos afastar-nos do mundo. O Aquiles de Homero representa a técnica oposta: a do herói, um personagem sobre-humano, formidável. Aquiles é mais do que qualquer homem poderia ser, mas é também o que qualquer homem desejaria ser, e faz o que fariam quase todos se tanta força tivessem. Não é o retrato de um herói individual, mas a força ardente do desejo, da frustração e do descontentamento humanos, algo presente em cada um de nós, parte da humanidade inteira. Sendo um modelo ideal, Aquiles pode ser um semideus, unido à natureza, a ponto de ter uma mãe no mar e um inimigo no rio, e ainda atrair vivo interesse das divindades celestes. De mais a mais, o mito não deixa de apresentar também uma perspectiva irônica: a do herói que com toda a sua força sobre-humana, luta contra algo que não consegue entender. Ninguém liga mais para o Aquiles histórico, se é que jamais houve algum, mas o Aquiles mítico reflete uma parte das nossas próprias vidas (FRYE, 2017, 56).

Embora não tenhamos os mesmos poderes de Aquiles, temos algo em comum: lutamos contra algo que não conseguimos entender – a nossa própria existência, nossa vida. E o que nós fazemos quando não entendemos algo que nos falam? Pedimos para que nosso interlocutor repita o que foi dito. A literatura serve para que façamos esse exercício de repetir. Ao ler um romance, um conto, uma poesia, não se está fazendo nada além de escutar novamente algo que acontece na vida humana, mas de forma diferente, contada por um sujeito que também é diferente. E assim, poder tomar um folego para enfrentar o dia-a-dia novamente; o que às vezes, poderá ser de uma maneira diferente: Se eu li que aquele personagem, naquela situação fez aquilo, e isso produziu tal consequência, eu posso imitá-lo ou fazer diferente, tentar algo novo. É claro que vamos descobrir que não temos superpoderes, mas podemos fazer coisas que nem tínhamos noção de que conseguiríamos fazer.

Na opinião deste autor, uma das coisas que Joyce, em *Ulysses*, quis nos dizer foi exatamente isso. Não precisamos ser Ulysses, pois nós, míseros mortais, que não temos nem mesmo o porte físico do herói, temos nossa própria Odisseia para enfrentar, nosso cotidiano –

com suas batalhas, paixões e monstros. E talvez o maior ato de heroísmo para muitos seja levantar pela manhã e decidir enfrentar mais um dia. É por isso que embora banal e simples, é tão sublime ler: “Solene, o roliço Buck Mulligan surgiu no alto da escada, portando uma vasilha de espuma em que cruzados repousavam espelho e navalha. Um roupão amarelo, com cingulo solto. Era delicadamente sustentado atrás dele pelo doce ar da manhã. Elevou a vasilha e entoou: ‘- *Introibo ad altare Dei*’”⁸ (JOYCE, 2012, p. 97).

O *Ulysses* de Joyce não é a história de nenhum super-herói, mas é o relato de um dia de uma pessoa comum, e este escrito é considerado por muitos críticos literários e intelectuais a maior obra literária já escrita, ou está entre as maiores. Isso porque ela narra o ordinário da vida humana de modo extraordinário, com criatividade, com uma forma de dizer que nos impressiona, abre caminho para outras perspectivas perante eventos que são aparentemente banais e, ao mesmo tempo, eventos com os quais todos os dias nos deparamos e pedem algo de nós, uma resposta, uma ação. A grande literatura sempre será uma alusão desses eventos, que já se repetiram na história de tantos antepassados e personagens, e que tentam responder ao grande drama humano.

Frye indica que: “A literatura tende a ser muito alusiva, e seus elementos centrais, como os clássicos gregos e romanos, a Bíblia, Shakespeare e Milton, ecoam sem cessar em outras obras” (2017, p. 58). “Na literatura nada há de novo que não seja o velho remoldado” (2017, p. 61). “A alusividade da literatura é parte de sua qualidade simbólica, de sua capacidade para absorver em seu corpo imaginativo qualquer elemento do mundo natural ou humano” (2017, p. 62).

Se a literatura segue uma forma, e parece traçar uma linha paralela de experiências que supostamente se repetem de forma reformulada, isso quer dizer que ela é ou seria uma espécie de religião? Não, pois a própria estrutura da literatura não permite que ela seja. “Não se pode crer em nada enquanto não se possa dizer ‘isto é assim’” (FRYE, 2017, p. 67). A literatura, por sua vez, nunca diz isso. O que um romancista diz é, no máximo: “[...] ‘suponhamos esta situação’. Daí a impossibilidade de haver uma religião da poesia ou qualquer sistema de crenças fundado na literatura” (FRYE, 2017, p. 67).

Percorrer pela literatura é, portanto, estar exposto às diversas possibilidades da imaginação e das ações humanas. Até mesmo aquele sujeito a quem nunca ocorreu a ideia ou desejo de cometer um homicídio, ao ler um romance no qual uma ação dessas acontece, poderá no mínimo imaginar que isso é uma possível ação humana, e, o que talvez seja mais

⁸ Entrarei ao altar de Deus. Dicionário disponível em: <https://www.dicionariodelatim.com.br/>.

difícil de aceitar ou simplesmente pensar, sim... é possível que isso seja uma ação sua, e se algum dia ele decidir-se por essa ação, bem como por qualquer outra, ela trará consequências que ele deverá assumir, assim como assumiu a decisão da ação primeira. É claro, sem qualquer prescrição moral. Se acreditarmos no que lemos da literatura poderemos, literalmente, acreditar em qualquer ação (FRYE, 2017).

Vocês podem perguntar, então, qual é a utilidade de estudar um mundo de imaginação onde tudo é possível e tudo é admissível, onde não há certo e errado e onde todos os argumentos têm o mesmo valor. Uma das utilidades mais óbvias, penso eu, é o incentivo à tolerância: na imaginação as nossas próprias crenças são simplesmente possibilidades, e ainda enxergamos as possibilidades das crenças alheias. Fanáticos e preconceituosos raramente tentam tirar algum proveito da arte – estão obcecados demais por suas crenças e ações para enxergá-las como talvez simples possibilidades. Também há o outro extremo: o do diletaente eternamente entretido por possibilidades e, assim, desprovido de convicções e poder de ação. Mas estes são bem menos comuns que os fanáticos e, no nosso mundo, bem menos perigosos. O que produz a tolerância é o poder do distanciamento imaginativo, que nos permite tirar as coisas do alcance da ação e da crença. A experiência é quase sempre trivial; o presente não é tão romântico quanto o passado; os ideais e as grandes visões teimam em tornar-se cafonas e sórdidos na vida prática. A literatura reverte este processo (FRYE, 2017, p. 68).

Isso confirma o distanciamento que a literatura nos permite fazer. Esse distanciamento, por sua vez, abre espaço para o pensamento, para a reflexão, e isto se dá para além do imediatismo da experiência cotidiana. Essa experiência nos permite encontrar aspectos que antes não tínhamos percebido, nos proporciona uma visão mais ampla dos acontecimentos, uma compreensão em perspectiva e proporção, ou seja, do todo. É neste aspecto que a literatura é uma importante contribuição para a educação e a formação de jovens e crianças, e um dos pilares da sua constituição.

Frye se refere à literatura de forma geral. Vejamos agora sob o ponto de vista da literatura voltada para o público infantil. Para isso, vamos caminhar um pouco por esse universo, junto com Bruno Bettelheim⁹. Com ele aprendemos sobre a importância de tal literatura para as crianças:

Mas a suprema importância dos contos de fadas para o indivíduo em crescimento reside em algo mais do que ensinamentos sobre as formas corretas de se comportar neste mundo - tal sabedoria é plenamente suprida na religião, mitos e fábulas. As histórias de fadas não pretendem descrever o mundo tal como é, nem aconselham o que alguém deve fazer. Se o fizessem, o paciente hindu seria induzido a seguir um padrão imposto de comportamento - o que não só é péssima terapia, como também o oposto de terapia. O conto de fadas é terapêutico porque o paciente encontra sua *própria* solução através da contemplação do que a história parece implicar acerca de seus conflitos internos neste momento da vida. O conteúdo do conto escolhido usualmente não tem nada que ver com a vida exterior do paciente, mas muito a ver com seus problemas interiores, que parecem incompreensíveis e daí insolúveis. O

⁹ Psicólogo judeu norte-americano, autor de “A Psicanálise dos Contos de Fadas”.

conto de fadas claramente não se refere ao mundo exterior, embora possa começar de forma bastante realista e ter entrelaçados os traços do cotidiano. A natureza irrealista destes contos (a qual os racionalistas de mente limitada objetam) é um expediente importante, porque torna óbvio que a preocupação do conto de fadas não é uma informação útil sobre o mundo exterior, mas sobre os processos interiores que ocorrem num indivíduo (BETTELHEIM, 2002, p. 24-25).

Vemos, portanto, que não é função da literatura – nem tampouco da educação – domesticar o pequeno ser, mas, sobretudo, fazer com que ele aprenda a lidar com seus “dragões” interiores. E isto de acordo com a realidade da criança, pois na maioria das vezes achamos que ela é um adulto em miniatura e queremos que ela resolva os seus conflitos como um adulto – se é que os adultos realmente sabem como resolver os seus. Assim nos explica Bettelheim:

Para dominar os problemas psicológicos do crescimento – superar decepções narcisistas, dilemas edípicos, rivalidades fraternas, ser capaz de abandonar dependências infantis; obter um sentimento de individualidade e de autovalorização, e um sentido de obrigação moral - a criança necessita entender o que está se passando dentro de seu eu inconsciente. Ela pode atingir essa compreensão, e com isto a habilidade de lidar com as coisas, não através da compreensão racional da natureza e conteúdo de seu inconsciente, mas familiarizando-se com ele através de devaneios prolongados - ruminando, reorganizando e fantasiando sobre elementos adequados da estória em resposta a pressões inconscientes. Com isto, a criança adequa o conteúdo inconsciente às fantasias conscientes, o que a capacita a lidar com este conteúdo. É aqui que os contos de fadas têm um valor inigualável, conquanto oferecem novas dimensões à imaginação da criança que ela não poderia descobrir verdadeiramente por si só. Ainda mais importante: a forma e estrutura dos contos de fadas sugerem imagens à criança com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar melhor direção à sua vida (BETTELHEIM, 2002, p. 08).

Mas o papel da imaginação, dentro da leitura e da própria escrita literária, não para por aí. Há um elemento que talvez seja o mais importante, e que não deve passar despercebido. Se ficássemos somente com o primeiro elemento que elencamos, tomar-se-ia a imaginação apenas como um lugar de experimentação e colocar-se-ia o homem no lugar de mero experimentador. O escritor de literatura é, na perspectiva de Frye, alguém que não olha os homens apenas como aqueles que vão experimentando continuamente momentos banais ou que apenas vivem as ocasiões da vida sem nenhum papel significativo. Pelo contrário, ele os vê como “gigantes imersos no tempo” (2017, p. 70), ou seja, enche de sentido cada vida humana e cada capítulo da história de cada homem.

O escritor não é um mero observador nem um sonhador. A literatura não reflete a vida, mas também não escapa ou se retira dela: engole-a. E a imaginação não pára enquanto não engolir tudo. Qualquer que seja o ponto de que partimos e o rumo que tomamos, a sinalização da literatura continua a apontar para a mesma direção: para um mundo onde nada existe fora da imaginação humana. Se a imaginação pode destruir até o tempo – o inimigo de todas as coisas vivas e, para os poetas, o mais odiado e temido dos tiranos –, então ela pode destruir tudo. Voltamos aqui à questão

[...]: o limite da imaginação, um universo que é inteiramente possuído e ocupado pela vida humana, uma cidade que tem por subúrbios as estrelas. Ninguém pode crer na existência de um tal lugar: literatura não é religião e não se dirige à crença. Mas, se taparmos da nossa mente a visão desse lugar, ou se persistimos em limitá-la deste ou daquele modo, alguma coisa dentro de nós morrerá – talvez a única coisa que nos importe manter viva (FRYE, 2017, p. 70-71).

Tudo é abarcado pela literatura, nela praticamente nenhuma ação humana passa despercebida. Nela, bem como na imaginação, tudo é possível, é por isso que o escritor de literatura e a imaginação podem construir ou destruir tudo, ou seja, para eles não há limites para vasculhar, inventar, falar, construir, aprimorar, projetar. Aí a palavra, no dizer popular, “corre solta”, pode ser fofoca, diz o que tem para dizer, sem impedimentos, por exemplo, como nas últimas páginas de *Ulysses* (JOYCE, 2012, p. 1037-1106), que foram escritas sem qualquer tipo de pontuação, com exceção do ponto final na última página. Por este motivo, desenvolver a imaginação é desenvolver o próprio ser humano, seu estilo, e expandir seu horizonte de consciência. “Se o estilo é o homem¹⁰, o aprimoramento do estilo é o aprimoramento do próprio homem” (ZAMBONI, 2016, p. 208). Esse desenvolvimento, essa ação criativa é que não pode morrer em nós, pois assim como afirmou Frye, talvez ela seja a única coisa que seja importante deixar viva.

Assim sendo, um dos modos para se manter viva ou enriquecer a imaginação é a leitura de literatura. Pois a palavra tem esse poder criativo e fundador. Segundo a narrativa bíblica: “No princípio era o Verbo [...] Tudo foi feito por ele e sem ele nada foi feito” (JOÃO, 2005, p. 1384). Vale destacar, que as ações missionárias cristãs, realizadas durante a história, são chamadas de “anúncio da palavra”. A palavra escrita, que chega a nós pela literatura tem esse poder criativo, levando-nos a imaginar ações possíveis, a inventar, a empreender. Por isso, é preciso que a escola e todos os que se acham responsáveis pela educação, criem momentos que façam com que os jovens e estudantes usem das artes, da literatura, da linguagem para dialogar com o mundo e entendê-lo e, conseqüentemente, se possível, agirem sobre ele.

Esse tema da ação criativa que a literatura pode proporcionar aos estudantes contemporâneos é urgente e de extrema importância. Embora a experiência que temos é que este tema não é comum nas pautas das discussões públicas e das reuniões sobre a educação,

¹⁰ Célebre formulação de Buffon (1707-1788), da obra *Discurso sobre estilo* (2011, p. 13), muito utilizada pelo psicanalista Jacques Lacan.

alguns escritores e autores brasileiros têm trazido à luz tal questão. Ilan Brenman¹¹ é um deles e pode contribuir com a linha de raciocínio que temos proposto. Por meio de livros e palestras ele se mostra como protagonista na proposta de um enriquecimento do imaginário. É importante para que a contribuição deste autor possa fazer seu pleno sentido e conectar-se com os conteúdos que vimos tratando até aqui, narrar a circunstância concreta que fez com que Brenman entrasse em cena neste trabalho.

No início do ano corrente estive em Florianópolis, num encontro da União dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime/SC, na época ocupando o cargo de Secretário de Educação do município de Ponte Alta/SC. O cronograma do evento foi permeado de palestras sobre temas de cunho administrativo-burocrático, visando orientar os secretários de educação do estado de Santa Catarina acerca dos trâmites de prestações de contas, programas vigentes na Educação como o PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa), entre outros.

A palestra que me chamou mais a atenção e compreendo ter sido a palestra mais interessante, foi a primeira delas, com o referido escritor de obras infantis, Brenman, cuja palestra teve como título: *A Importância de Contar e Ler Histórias para a Formação do Aluno do Século XXI*. Cabe salientar que, a julgar pela atitude da plateia e os comentários entre professores durante o evento, pareço ter sido um dos poucos presentes a valorizar como a mais interessante das intervenções a palestra de Brenman.

Logo no início o palestrante escritor destacou que “sem a imaginação não há aprendizagem” (BRENMAN, 2017), e que as maiores descobertas da humanidade, bem como os maiores inventos, tiveram que passar pelo crivo da imaginação para depois se tornarem algo real, importante e utilizável pelas pessoas. Citou como exemplo as descobertas de Einstein, e contou que certa vez uma mãe pediu-lhe conselhos de estudo para que seu filho se tornasse tão inteligente quanto ele e com a capacidade de construir, descobrir e inventar como um cientista. Einstein, teria dito àquela mulher que fizesse com que seu filho lesse muita literatura de ficção. Ou seja, o conselho de Einstein é o resumo de tudo o que se desenvolveu até agora neste trabalho: o exercício anterior a toda criação concreta feita por qualquer pessoa é a imaginação, daí a relevância de educar a imaginação ou para a imaginação.

A imaginação é certamente essencial à ciência, seja aplicada ou pura. Sem um poder mental construtivo capaz de criar modelos experimentais, de descobrir pistas e segui-las, de brincar livremente com as hipóteses e assim por diante, os cientistas

¹¹ Escritor brasileiro, paulista. Nasceu em Israel em 1973 e reside no Brasil desde 1979. Escritor, autor de livros infantis como: *Até as princesas soltam pum* e *Gabriel, Já Para o Banho*, é psicólogo pela PUC de São Paulo e Doutor em Educação pela USP. Mais informações, através do site: <http://www.ilan.com.br/104/home/>.

não chegariam a lugar algum. Mas todo o esforço imaginativo no domínio prático tem de se submeter ao teste da viabilidade – do contrário, terá sido em vão (FRYE, 2017, p. 83).

O palestrante salientou a importância de se dar aquilo que ele chama de “carne de língua” (BRENMAN, 2017) às crianças, ou seja, de lhes contar histórias, de possibilitar que tenham contato com o mundo das narrativas; citando que aluno, no latim, significa “aquele que é alimentado” e também o “poder do murmurum”, conceito de Santo Agostinho, que faz referência aos murmúrios, à fofoca, as narrativas e histórias que são contadas de geração para geração (BRENMAN, 2017). Frye postula que “a arte de ouvir histórias é treinamento básico para a imaginação. Não se começa discutindo com o escritor: aceita-se seus postulados, mesmo se ele nos disser que uma vaca pulou sobre a Lua, e não se reage até que se tenha absorvido tudo o quanto ele nos tenha a dizer” (2017, p. 101).

Mencionou também o resultado de uma pesquisa feita em diversos países da Europa, com classes de alta, média e baixa renda, através de um aparelho que conta palavras. Esse aparelho detectou uma diferença enorme no número de palavras diferentes que durante o dia as pessoas falavam em meio a essas classes. O número de palavras era bem mais expressivo nas classes alta e média, e nas baixas a contagem foi bem menor. Isto nos faz pensar sobre o acesso à cultura como fator importante na educação do imaginário. Frye destaca que “se há algum valor prático ou cultural em estudar literatura, ele vem do corpo total das nossas leituras – do castelo de palavras que, à medida que é construído por nós, vai ganhando novas alas” (2017, p. 83).

Brenman citou uma das obras que mais o influenciaram a pensar e escrever sobre a imaginação, que foi o livro *Sapiens – Uma breve história da humanidade*, de Yuval Noah Harari¹². Ele resumiu esta obra numa frase: “sem a ficção não haveria mundo” (BRENMAN, 2017). E ressaltou que, embora muito já se avançou na ciência e que o progresso da civilização trouxe grandes benefícios para a nossa vida prática do dia-a-dia, temos que tomar certo cuidado com o progresso; olhar somente para frente é um perigo, pois devemos olhar para trás de vez em quando, advertiu. Isto no sentido de que devemos olhar e escutar aquilo que é antigo, as histórias, a tradição cultural, as grandes obras de literatura e arte, aquilo que os que viveram antes de nós já escreveram e criaram.

¹² Yuval Noah Harari é doutor em história pela Universidade de Oxford, especializado em história mundial e professor da Universidade Hebraica de Jerusalém. Fonte: http://www.lpm.com.br/site/default.asp?TroncoID=805134&SecaoID=948848&SubsecaoID=0&Template=../livros/layout_autor.asp&AutorID=645331.

Por fim, o palestrante chamou a atenção para o fato de que as crianças precisam escutar histórias que falam sobre o que está acontecendo dentro delas. Referindo-se a Lacan (1998), afirmou que “quando não nomeamos um sentimento, ele nos devora”. Daí a importância, segundo ele, das histórias de terror, que servem para a criança poder lidar com os seus terrores; e das cantigas infantis, que serviriam para elas como uma espécie de exercício catártico, ou seja, ao cantar “atirei o pau no gato”, a criança estaria trabalhando certa vontade de agredir ou um sentimento de raiva ou ódio.

A esse tipo de cena, com imagens de ódio, Frye também se refere:

Numa cena dramática de ódio e crueldade, vemos o ódio e a crueldade – que sabemos serem coisas reais e permanentes na vida humana – pela ótica da imaginação. O que a imaginação inculca é o horror: não o horror paralisante e nauseante dum arrancar de olhos, mas um horror exuberante, alimentado pela energia do repúdio. O que temos aí é uma representação daquilo que não queremos para a nossa vida (2017, p. 87).

A imaginação nos permite transitar pelas emoções. Quando se consegue fazer analogias entre os acontecimentos da vida e a história narrada numa obra de literatura ou entre emoções que surgiram na leitura de um poema, não se está apenas concordando ou não com o episódio ou tentando achar ali alguma resolução dos problemas pessoais. O interessante dessa experiência é que eu posso ver ali não só a minha experiência, mas a experiência de toda a humanidade, na sua condição. É possível absorver nesse momento o sentimento de pertencer à humanidade, de ter contato com as experiências boas que ela já teve, bem como as más. O indivíduo se coloca como seu representante.

A metade superior da literatura é o mundo expresso por palavras como *sublime*, *inspirador* [...] onde o que sentimos não é distanciamento, mas absorção. É o mundo dos heróis, dos deuses, dos titãs e dos gigantes rabelaisianos, um mundo de poderes e paixões e momentos de êxtase superiores a tudo quanto se encontra fora da imaginação. Tais forças não só nos absorveriam como nos aniquilariam se adentrassem a vida cotidiana, mas graças a Deus aí também se ergue o muro protetor da imaginação. Para citar o poeta Rilke, adoramos-las porque desdenham destruir-nos. Parece que fomos parar longe das nossas emoções e de como elas dividem tudo entre o “gosto disso” e o “não gosto disso”. A literatura nos dá uma experiência que nos estende verticalmente até as grandes alturas e as grandes profundezas do que a mente humana é capaz de conceber; até aquilo que corresponde aos conceitos religiosos de céu e Inferno. Nessa perspectiva, o que me agrada ou não me agrada desaparece, porque nada mais resta de mim como indivíduo separado: enquanto leitor de literatura eu existo somente na qualidade de representante da humanidade inteira (FRYE, 2017, p. 88-89).

Portanto, convém evitar a ideia que a literatura, por exemplo, seja um mundo de sonhos; ela é uma experiência dupla, daquilo que já foi realizado pelo desejo humano e aquilo que ainda é um ideal de vida (FRYE, 2017). É quando entendemos isso, que passamos a

perceber o quanto tínhamos uma visão talvez limitada daquilo que é a realidade. Vejamos, por exemplo, um simples movimento que muitos fazem, no intuito de tentar se afastar um pouco da “realidade”: algumas pessoas nos finais de semana saem da cidade e vão para um sítio, um lugar retirado do meio urbano, do barulho etc. Quando voltam, têm a impressão de estar voltando para a realidade. Será que essa impressão está correta? Possivelmente não, pois a realidade do mundo objetivo estava também lá no “mato”, é a realidade mais objetiva e imediata que se pode ter. Quando se está numa cidade, as experiências que temos são construídas e instituídas de modo a que se possa ter um bom convívio com outras pessoas.

Vemos, portanto, que na verdade, aquilo que está no mundo já construído não é muitas vezes o que realmente queremos, não é a vida que queremos. Então aquilo que imaginamos tem mais de real, daquilo que realmente se quer ter, se quer fazer na vida, do que o que já está exposto pela sociedade e sua constituição. Talvez nós e aqueles professores e secretários que participaram da Undime/SC, estejamos desatentos com relação aquilo que realmente interessa para a educação das crianças, para a formação de pessoas autônomas e protagonistas.

Não deixemos escapar essa questão sobre as construções da nossa vida social. Pois estando dentro dessas convenções sociais, por vezes, não nos achamos autorizados a dizer tudo ou de uma outra forma, que não seja tão direta. Fazemos isso nas conversas corriqueiras, a mídia fala conosco dessa forma continuamente. Temos alguns símbolos, nomes, expressões que usamos para que o outro possa nos entender, e sem os quais talvez não conseguiríamos expressar a ideia desejada. A literatura nos auxilia neste sentido. Talvez muitas ideias e experiências humanas não chegassem ao nosso conhecimento se não fosse por via da linguagem literária, se não nos fosse possível conceber em imagens aquilo que pela linguagem, por vezes, encontramos dificuldade em dizer. “As construções da imaginação contam-nos coisas sobre a vida humana que não poderíamos saber de nenhum outro jeito” (FRYE, 2017, p. 108).

A todo o momento temos de utilizar a imaginação na vida social, pois nem sempre conseguimos comunicar por palavras e pela escrita aquilo que estamos sentindo; também um esforço imaginativo parece necessário para entendermos o outro quando ele tenta, da mesma forma, explicar o que está sentindo ou experimentando.

[...] a imaginação é a própria base da nossa vida social. Temos sentimentos, mas eles afetam apenas nós mesmos e ao nosso círculo imediato; e sentimentos não podem ser diretamente comunicados em palavra. Temos inteligência e capacidade racional, mas no dia-a-dia quase nunca chegamos a usar o intelecto por si. Em praticamente tudo o que fazemos é essa combinação entre emoções e o intelecto, chamada imaginação, que se põe a trabalhar (FRYE, 2017, p. 116).

Por vezes, não conseguimos realizar a catarse, o “jogar para fora”, descarregar as emoções; não conseguimos nem mesmo nomear o que está acontecendo conosco, o que estamos sentindo. O sujeito e, no máximo aqueles que estão mais próximos dele, eventualmente podem ter certa noção do que está acontecendo, daquilo que o sujeito experimenta. Porém, comunicar esses sentimentos, emoções, aos que estão mais afastados é complexo. Invocar mais um escritor celebrado como Antoine de Saint-Exupéry, permite quase que imediatamente esclarecer do que se trata. Ele já nos alertava que “a linguagem é uma fonte de mal-entendidos” (2000, p. 69). E nós, realmente, temos essa dificuldade em fazer-nos entender. A imaginação por sua vez faz esse trabalho de combinar, de realizar a comunicação entre as emoções e o intelecto, ela nos aproxima daquilo que é desconhecido, seja entre nós e outra pessoa ou entre nós e uma personagem da literatura e/ou um sentimento contido em uma poesia.

A poesia exprime, diz Carpeaux, a tensão entre a personalidade fechada e o cosmo aberto: cada indivíduo, fechado no seu mundo subjetivo, não pode comunicar sua vivência interior – o reflexo do mundo na alma – senão pela linguagem. “Fazer poesia, isto significaria transformar em luz própria a sombra que o mundo exterior deita na alma do poeta” (ZAMBONI, 2016, p. 204).

Só a imaginação consegue fazer com que consigamos “entender” a personagem, ou chegarmos o mais próximo possível dos seus sentimentos e emoções, através de experiências análogas. Segundo Julián Marías¹³ (1914-2005), a literatura nos oferece aquilo que podemos chamar de “geografia das emoções”:

[...] la literatura introduce el despliegue de la imaginación, la exploración de irrealidades que no tienen más que existencia mental [...] la experimentación imaginativa de las posibilidades humanas [...] la invención de situaciones no realizadas y aun irrealizables, el descubrimiento y ensayo de innumerables sentimientos, relaciones humanas, proyectos vitales; de las fuerzas y poderes que condicionan la vida, hasta de su desenlace, la anticipación de la muerte propia o ajena y la comprensión de su sentido [...] de esta nueva situación depende la posibilidad del pensamiento complejo, los mecanismos de indagación, descubrimiento, concatenación, justificación, prueba; en suma, la construcción de edificios mentales en que se realizan la filosofía, la teología, las ciencias de la naturaleza o de lo humano, la indagación de la realidad entera y de lo que se descubre como posible, deseable o temible. La literatura es el más formidable instrumento de dilatación de la vida humana (MARIÁS, 1996, p. 04).

Ler literatura nos oferece, portanto, adentrar o mundo da imaginação humana, naquilo que só existe lá, na experiência que lhe é exclusiva; nos sentimentos, emoções, relações e projetos mais particulares dos indivíduos que já passaram por este mundo. E lá que pensamos nas coisas que são mais difíceis de se pensar, na morte por exemplo. A imaginação é a pedra

¹³ Filósofo espanhol, considerado o principal discípulo de José Ortega y Gasset.

fundamental que sustenta todos os empreendimentos do intelecto, é onde – como de forma contundente expôs Julián Marías – irão se assentar todas as outras matérias, ciências e construções do ser humano, as interrogações que fazemos frente à realidade – frente aquilo que podemos ou não fazer. Marías, de forma precisa, refere-se à imaginação como o lugar onde a vida pode ser apreciada com lente de aumento, por assim dizer.

Acaba sendo um ato irresponsável da nossa parte não darmos importância a este mecanismo tão utilizado por nós no dia-a-dia. Pois é ele que nos permite ter consciência e discernimento sobre tantos discursos aos quais estamos expostos continuamente, como por exemplo, os discursos midiáticos e políticos. Estes dois discursos nos remetem a um ideal de comportamento, estilo, sociedade com os quais queremos viver, que, por sua vez, se confrontam com os ideais de vida que cada uma tem e imagina.

O que o cidadão responsável usa para valer é a imaginação: é ela que lhe permite, sem acreditar em ninguém ao pé da letra, votar no partido ou candidato que mais se aproxime à visão de sociedade em que ele quer viver. Assim, o trabalho que a imaginação vai executar no dia-a-dia é produzir, a partir da sociedade em que temos de viver, uma visão da sociedade em que queremos viver. Óbvio que a segunda não pode ser uma sociedade separada da primeira; precisamos entender como relacionar as duas (FRYE, 2017, p. 121).

Neste aspecto, a imaginação acaba tendo um papel primordial, pois o que aconteceria se não tivéssemos o senso de que uma propaganda de um produto na televisão é apenas a construção de um imaginário social, de uma necessidade que às vezes não temos?

Numa sociedade em veloz transformação, como decerto é a nossa, temos de reconhecer o forte elemento de ilusão presente em todos os mitos sociais como uma simples medida de autoproteção. A primeira coisa que a imaginação faz para nós, tão logo começamos a ler, escrever e falar, é lutar por nos proteger das ilusões com que a sociedade nos ameaça. A ilusão, claro, é ela mesma produzida pela imaginação social, mas é uma forma invertida de imaginação. O que ela cria é o imaginário, que, como já disse, se distingue do imaginativo (FRYE, 2017, p. 122).

O imaginativo hoje é confundido com o imaginário social, ou seja, as pessoas hoje absorvem mais e, conseqüentemente, formam suas opiniões a partir de imagens externas (que a sociedade lhes apresenta) do que de imagens internas (que foram sendo acumuladas através de experiências pessoais, leituras etc.) e acabam sendo levadas pelas ondas da retórica, sejam elas políticas, jornalísticas, midiáticas etc.

A educação da imaginação se mostra, então, extremamente importante. Quão grande era a minha vontade de gritar naquele encontro de secretários de educação: “Escutem o Ilan Brenman! Deixem a burocracia para depois! Condições “externas” como transporte, alimentação escolar, prestação de contas são muito importantes, mas temos que movimentar o

‘interior’ dos alunos, e isso é urgente!”. Mas tal reclamação teve que se aquietar perante a convenção social ali estabelecida. Entretanto, a formação humana, que dizem ser responsabilidade dos sistemas escolares, tem ficado em último lugar.

É urgente, porque, não se trata somente de enriquecer a imaginação dos estudantes para que eles simplesmente sejam mais criativos, tenham iniciativa, leiam e escrevam melhor. Está se falando de educar a imaginação para criar protagonistas sociais, cidadãos no pleno sentido, que tenham realmente livre expressão, que saibam o que estão fazendo, cujas iniciativas sejam primeiramente interiores e se concretizem no entorno ao que pertencem. Ou seja, a iniciativa para qualquer tipo de trabalho precisa estar relacionada não com aquilo que alguém me pediu para fazer ou àquilo que a sociedade está me pedindo; pelo contrário, precisa estar ligada àquilo que a pessoa mesma entendeu como seu desejo e como algo possível de se fazer, após o exercício de olhar o que já foi feito pela humanidade e aquilo que eu imagino que possa ser melhorado nela. Mais do que dar autonomia aos alunos, é preciso fornecer-lhes condições para que ela aconteça.

É muito comum pensar no estudo da literatura, ou mesmo no estudo de uma língua, como uma espécie de *métier* elegante, uma questão de ser bom em gramática ou de manter as leituras em dia. Estou tentando mostrar que o assunto é um pouco mais sério que isso. Não vejo separação possível entre o estudo da língua ou da literatura e a questão da liberdade de expressão, que todos sabemos ser fundamental para a nossa sociedade. [...] Liberdade nada tem a ver com a falta de exercício: ela é produto de exercício. Não se é livre para ir e vir a menos que se tenha aprendido a andar, e não se é livre para tocar piano a menos que se pratique. Ninguém é capaz de manifestar liberdade de expressão a menos que saiba usar a linguagem, e este conhecimento não é uma dádiva: precisa ser aprendido e trabalhado (FRYE, 2017, p. 127-128).

Isso quer dizer que uma atitude protagonista não pode abarcar pessoas que não têm muitas leituras, que não escrevem o português padrão? Não é isso o que estamos tentando afirmar. O que se está querendo dizer é que os indivíduos tenham acesso àquilo de melhor que já foi produzido pela cultura, pela humanidade e, sobretudo, à diversidade de formas de lidar com os dilemas da sociedade. É compartilhar outras possibilidades de viver, de falar, de escrever, de imaginar. É possibilitar que todos tenham condições de ver que o mundo já passou por diversas transformações, e que está se transformando a cada instante; e que elas podem dar sua contribuição nessa transformação, de identificar aquilo que pode ser feito por elas. Acessar a literatura já produzida, por exemplo, permite absorver um repertório de palavras, imagens, emoções que não estão no entorno imediato de cada sujeito, que podem ser distantes e diferentes, mas ao mesmo tempo passíveis de serem familiares, pela condição de

humanos que os habitantes do planeta compartilham. Dessa forma, o acervo cultural de cada um poderá ser ampliado e sua experiência potenciada.

A sociedade ao nosso redor parece-nos o mundo real, mas já vimos que vai nela uma boa dose de ilusão – o tipo de ilusão que exploram a propaganda política, o jornalismo tendencioso, o grosso da publicidade e o preconceito. Ela transforma-se com rapidez, como vimos dizendo, e as pessoas que desconhecem outros mundos não podem jamais compreender a causa dessa transformação. [...] E, na medida em que essa sociedade parece real, o mundo ideal que nossa imaginação elabora dentro de nós parece um sonho vindo do nada, desprovido de qualquer realidade além das que inserimos nele. Parece, mas não é. Esse é que é o mundo real, a verdadeira forma da sociedade humana, escondida por trás desta que vemos. É o mundo daquilo que a humanidade já fez, e portanto daquilo que ela pode fazer, o mundo revelado a nós pelas artes e pelas ciências (FRYE, 2017, p. 131).

Isto de forma alguma é desrespeitar a pessoa, mas auxiliá-la, para que ela possa ter mais recursos de escrita, leitura, fala, e conseqüentemente, de autoria e protagonismo. Através da educação da imaginação, se provoca a percepção daquilo que já se tem e daquilo que ainda é um ideal para a humanidade. O indivíduo que conseguir nomear melhor os objetos e fenômenos, não precisará chamá-los simplesmente de “coisas”. Dominar o uso de vinte palavras talvez seja melhor do que saber dez. Não se trata somente de saber sobre significados diferentes, mas de poder nomear com uma outra palavra, similar, mas que seja mais apropriada para o fenômeno ou objeto; isto que parece simples pode ser importante.

Aquele que não aprende a nomear um objeto ou um fenômeno social e descrever com certa precisão o que ele é, acabará tomando e/ou ajustando os mesmos às descrições que a sociedade nos dá, ou como já citamos, a mídia, os jornais nos expõem como verdade. E essas descrições poderão ser ilusórias e não reais.

[...] o poeta e crítico vitoriano Matthew Arnold observou que vivemos em dois ambientes, um social e um ideal, e que o ideal só pode advir de algo que em nossa educação nos foi sugerido. Arnold chamava a esse ambiente ideal cultura, e definia cultura como o que de melhor já se pensou e já se disse. [...] Pois então, vivemos em um ambiente cultural e um ambiente social, e somente o ambiente cultural – o mundo estudado nas artes e nas ciências – poder fornecer os padrões e valores necessários para quem pretenda fazer qualquer coisa melhor do que se ajustar (FRYE, 2017, p. 131-132).

Este exercício é o mais próximo daquilo que chamamos de autonomia e protagonismo, pois afastamo-nos daquilo que a sociedade nos coloca como real; enfrentamos essa tendência de irmos a favor da corrente, das notícias correntes, dos clichês e das normas do imaginário social.

Se nossa vida realmente quiser ser bela como um conto de fadas, devemos nos lembrar de que toda a beleza de um conto de fadas está no seguinte: que o príncipe tem um espanto que quase chega a ser medo. Se ele temer o gigante, será o seu fim; mas também se ele não se sentir atônito diante do gigante, será o fim do conto de

fadas. A questão toda depende de ele ser ao mesmo tempo suficientemente humilde para espantar-se e suficientemente orgulhoso para desafiar (CHESTERTON, 2008, p. 121).

Talvez a primeira experiência que nos ocorre ao visualizar o que acontece na sociedade seja a do espanto, por vezes até mesmo o medo nos assola. Porém não devemos temê-la; é claro que devemos ter a humildade de perceber que existem situações na sociedade que são difíceis de serem mudadas e que muitas outras pessoas vivem conosco nesse mundo e o imaginarão de uma forma que poderá ser diferente da nossa. Também que muitas outras já passaram por ele e deixaram sua contribuição em ações, imaginação e criatividade. Mas o segundo ato, após esse exercício de humildade, espera-se que seja o de dar a nossa parcela de contribuição, a coragem de imaginar e criar, e se preciso for, termos a coragem de nadarmos contra a correnteza.

“Há em todos nós algo que se quer deixar levar ao encontro de uma turba, onde podemos todos dizer a mesma coisa sem precisar pensar no assunto, porque ali somos todos iguais [...]. A cada vez que usamos as palavras, estamos ou enfrentando essa tendência ou cedendo a ela. Ao enfrentá-la, tomamos partido da genuína e permanente civilização humana” (FRYE, 2017, p. 132).

6 RETORNO À TRADIÇÃO – Um novo mal-estar na cultura

É importante destacar desde já que ao fazermos uma espécie de convocação a um retorno à literatura, e não só isso, mas no mesmo movimento, estarmos nos voltando às ideias da tradição cultural da humanidade, o que propomos é uma abertura à trajetória do conhecimento, principalmente o literário.

Um retorno à literatura também se torna uma alerta a retirarmos as vendas dos olhos e percebermos que antes mesmo de nós e nossas ideias existirem, outras pessoas já existiram e vivenciaram outros eventos talvez até mais importantes do que os da nossa contemporaneidade; que tiveram outras experiências, ideias, indagações e problemas perante a vida que podem ter sido muito mais profundos e decisivos do que os nossos. E estes, por sua vez, podem nos ajudar a pensar a contemporaneidade.

A ideia de dar atenção aos clássicos da literatura também pode despertar a ideia de que estamos jogando a discussão apenas ao campo filosófico do tema, e desconsiderando a parte sociológica dos problemas que durante esta dissertação levantamos a respeito da educação atual. A exemplo disso, temos o encontro de duas situações: ao mesmo tempo em que se critica a falta de atenção do professor em oferecer atividades relacionadas à literatura, por outro lado, temos o argumento de que a própria formação do professor não tem oferecido a ele a possibilidade e importância de tal trabalho, ou seja, de enriquecimento do imaginário – pessoal e dos alunos.

Pois bem, dito isso também queremos situar o leitor dentro de nosso principal objetivo. É claro que temos consciência dos problemas e limitações que envolvem a formação dos professores em nosso país e também dos diversos problemas sociais que interferem na vida de alunos e professores, e que podem tirar oportunidades, alongar caminhos, atrapalhar e até mesmo impossibilitar iniciativas desses agentes. Cremos também que existem trabalhos cujo objeto de pesquisa diz respeito às questões sociais que envolvem a educação brasileira e, por isso, nosso trabalho quer contribuir para a parcela de disposição pessoal dos sujeitos, mesmo que – é importante destacar isso – não sejamos indiferentes às questões sociais.

Lendo estas linhas também pode ocorrer que se compreenda que não estamos levando em consideração a existência de autores, escritores, sábios, que não estão nas listas dos grandes pensadores e literários, que não sejam considerados clássicos e que por esse motivo estaríamos discriminando estas pessoas, dando atenção somente a uma “elite intelectual” e assim usando de descaso com as outras opiniões. Isso também não se sustenta, pois o que queremos buscar da proposta de retornar aos clássicos é entrar em contato com recortes que

representem a cultura de outras épocas, que apresentam saídas, discussões e comportamentos que continuam atuais e que tem muito dizer e ensinar (Lacerda e Kirschner, 1997). Junta-se a estes também aqueles que no presente também possuem a capacidade de síntese daquilo que pode demonstrar a psicologia de um povo, ou de um fato social, que represente alguns aspectos da nossa condição humana.

Esta ideia que nos serve de bússola tem a ver com a tradição cultural da humanidade, que, de certa forma, também é uma espécie de bússola para nossos tempos. O conceito de tradição é tomado aqui no sentido que Hannah Arendt nos traz, quando especifica os papéis do velho e do novo na educação, enquanto agentes de continuadores do mundo (1961). Além de ambos se complementarem, eles também cumprem a função de evitar a destruição um do outro:

Num certo sentido, a responsabilidade de desenvolvimento da criança vai contra a responsabilidade pelo mundo: a criança tem necessidade de ser especialmente protegida e cuidada para evitar que o mundo a possa destruir. Mas, por outro lado, esse mundo tem necessidade de uma proteção que o impeça de ser devastado e destruído pela vaga de recém-chegados que, sobre si, se espalha a cada nova geração (ARENDR, 1961, p. 8).

A partir destes dois papéis podemos introduzir nossa discussão, trazendo à tona duas possibilidades de destruição em termos da educação atual. A primeira é o fato de que podemos, sim, cair na pretensão de ficarmos somente com o “conhecimento velho”, com as ideias e descobertas velhas e nos fecharmos para as ideias novas, para o protagonismo, empreendedorismo e coragem juvenis.

Por outro lado, também podemos realizar o inverso, ou seja, mergulharmos apenas nas ideias novas, num excesso de subjetividade, e esquecermos da opinião daqueles que nasceram e viveram nesta terra bem antes de nós – veremos em outro momento a crítica que C.S. Lewis (2012), faz a respeito desta atitude que era incentivada no seu tempo e que continua presente na educação atual. Nota-se que, atualmente, as pessoas têm opinião sobre tudo. E não criticamos aqui o fato de se ter opinião – porque realmente todos têm algo a dizer sobre qualquer coisa – mas o fato de se dar uma opinião sem qualquer tipo de leitura ou experiência que a ampare, e ainda supor que ela é inédita, de que se é o primeiro a pensar sobre aquilo.

Pois, de fato, não podemos dizer com exatidão e certeza que nossas ideias são tão novas assim. Isso porque, ao fazermos pesquisa bibliográfica sobre qualquer objeto de estudo, perceberemos que muitos outros já fizeram as mesmas perguntas que nós e que talvez até mesmo já tenham encontrado algumas respostas para elas. Nesse momento, nosso orgulho murcha, pois percebemos que realmente este mundo é velho, bem como seus problemas e

discussões, que há tempos existe a tentativa de responder as questões humanas, com o objetivo de que Homem possa viver melhor, se educar, conhecer instrumentos para desbravar o mundo e encontrar sentido para sua existência. Ao esforço da humanidade em responder a tais questões – como, por exemplo, a maneira que os velhos devem educar os novos, é que chamamos de tradição e/ou cultura.

É importante ressaltar que tradição não significa somente dar continuidade a determinado conhecimento. A reatualização também faz parte do processo, e é exatamente o ponto onde podemos distinguir um clássico de uma obra qualquer, ele sempre é atual. Os contextos podem não ser iguais, mas os dramas e indagações humanas que estão presentes num romance do século passado também podem ser detectados em nossa contemporaneidade. O trabalho de atualização e de ressignificação fica a cargo da imaginação.

Tradição não se confunde com pura conservação ou continuidade de valores imutáveis, deve antes conceber-se como movimento de reatualização constante, como sucessão de atos de ressignificação que garantem a atualidade dos bens culturais recebidos do passado. Significa dizer que a história intelectual ainda que extraia sua própria identidade do trato de uma categoria especial de obras, tidas como clássicas ou canônicas, não se ancora a um repertório fixo previamente a para sempre consagrado pelo apressado de gerações de interpretes autorizados. O que confere a determinados textos o *status* de clássicos é precisamente a dinâmica da tradição, as repetidas renovações de seu significado por revisão de precedentes interpretações (LACERDA e KIRSCHNER, 1997, p. 17).

É claro que uma proposta como essa, de atenção a tradição cultural e de um retorno à literatura, torna-se um grande desafio, principalmente por se tratar de um retorno ao texto, aos sentidos que um texto de literatura pode nos oferecer. Chamamos de desafio porque a intelectualidade contemporânea é produto de um tempo que não acredita mais em valores intrínsecos do texto e dos sentidos que o leitor pode querer dar a ele, ou seja, matamos o autor e dissolvemos o texto. Damos atenção à metodologias que nos direcionam à polissemia e a contrariedade dos processos textuais, ou seja, ao desconstrucionismo (HARLAN, 2014).

Contudo, nossa discussão vai além de simples divergências teóricas em torno de uma história do conhecimento ou de interpretação de textos. O centro de nosso problema está no desaparecimento da tradição – é claro que a tradição não desapareceu, apenas é, por vezes, desconsiderada nos meios educacionais e acadêmicos.

Para além das diferenças de opção teórica, importa o diagnóstico da deficiência estrutural de todo o domínio historiográfico abarcado pelos estudos de ideias e processos intelectuais no Brasil: falta de tradição, o que implica prática assistemática e privação de experiência cumulativa. [...] Ao que parece essa concentração de interesse tem por contrapartida a depreciação dos assuntos que concernem a *intelligentsia*. Nem por isso o conhecimento crítico das linhas de força, tensões e fraturas que atravessam as obras clássicas de nossa tradição deixam de ser requisito

e índice de uma maturidade intelectual que decerto muito nos falta para atingir (LACERDA e KIRSCHNER, 1997, p. 21-22).

Uma civilização é composta de signos, significados, imagens que compõem sua estrutura psíquica e sua organização. Quando falamos, portanto, de voltarmos nossa atenção para o acervo cultural da humanidade, principalmente aquele contido nas obras literárias, estamos buscando algo que não compõe somente as características de um povo especificamente, mas também de traços e conhecimentos que fazem parte da nossa própria história, enquanto seres humanos.

Ainda hoje há empasses em relação à possibilidade de que existam conhecimentos universais ou da possibilidade de termos acesso a este tipo de conhecimento pelas obras que compõem sua história. Este tipo de discussão volta à tona, principalmente no Brasil, quando nos deparamos com resultados educacionais que nos apontam uma certa carência de conhecimentos básicos de leitura e escrita, de imagens que fundamentem nossos conhecimentos e nos auxiliem em nossa formação humana e educacional. A proposta que apresentamos como resposta a esses problemas está no contato com a literatura, que não se apresenta como um adorno em nossa formação, mas como instrumento científico, que não tem sua autoridade fundada em consensos de uma elite intelectual ou de instituições, mas na própria história da humanidade que confirma sua importância.

Agora, após uma ausência de cem anos, a literatura volta à história, montando seu circo de metáfora e alegoria, interpretação e aporia, traço e signo, exigindo que os historiadores aceitem sua presença zombeteira bem no coração daquilo em que, insistiam eles, consistia sua disciplina própria, autônoma e verdadeiramente científica (HARLAN, 2014, p. 13).

Mas como apresentar uma ideia que vai de encontro com a maioria das correntes teóricas que fundamentam e traçam diretrizes às atividades educacionais usadas em grande parte dos países do mundo? Como exemplo destas teorias, vemos aquelas de cunho pós-estruturalista, que descontroem não somente a ideia da presença de um sujeito do texto, mas do próprio texto. Se não há sujeito, nossa tese inteira desmorona, pois como vamos aprender com os diversos e múltiplos “ninguéns” que construíram a nossa civilização, se devemos prestar culto somente aos textos, aos discursos que “agiram” no decorrer dos anos da história do homem?

O autor, tomado pela perspectiva pós-estruturalista desaparece, é um sujeito que não deseja, que não pensa, que não tenciona. E seu texto, conseqüentemente, não tem opinião. Por que o direito à opinião é reservado somente ao leitor e não ao autor? Neste sentido, a

autoridade do texto sempre está no outro texto, e a deste, por sua vez, em outro texto, e assim sucessivamente *ad infinitum* (Harlan, 2014).

Será que com isso se decretou a morte do autor? Não será este o motivo pelo qual a intelectualidade contemporânea já não se interessa mais pela história das ideias – mesmo que esta seja feita somente no âmbito pessoal –, porque todos os autores teriam desaparecido, bem como a cultura, as intenções e percepções de cada época? Parece não importar mais aos intelectuais pós-modernos aquilo que os sábios, os antigos pensaram, vivenciaram e experimentaram, as suas ideias sobre o mundo e sobre o homem, mas aquilo que a subjetividade dos sujeitos estabelece como conhecimento válido.

Na prova de seleção da qual o autor destas linhas participou para ingressar no mestrado em educação, dois textos da filósofa Hannah Arendt foram utilizados como base, porém no decorrer do programa a autora foi praticamente esquecida, com exceção de algumas aulas onde foi citada pelo mestrando. Mas parece que não foi somente neste programa em específico que a filósofa foi deixada de lado, pois também nas discussões atuais, principalmente aquelas direcionadas à educação, seu alerta é desconsiderado.

Atualmente, grande parte das discussões entre autores e pensadores educacionais é influenciado pelo pensamento pós-estruturalista. Por isso, não é de se estranhar que o problema denunciado por Arendt ainda continua em voga. Esquecemos da tradição, até porque para alguns de nós ela nem sequer existe, ou pelo menos não tem autoridade, sendo que o legado de conhecimento deixado pelos antepassados não possui valores implícitos, mas subjetivos. Isso quer dizer que o que tem validade não é o que Aristóteles, por exemplo, quis nos dizer, mas as nossas percepções acerca de sua obra, nossas impressões pessoais.

Não se quer mais saber sobre aquilo que os antigos pensariam dos nossos dilemas e inquietações, o que se quer é somente a opinião dos “novos”, sua crítica e sua subjetividade. O mundo parece que tem início a partir de cada opinião pessoal e tudo aquilo que se viveu, se pensou e que se escreveu antes de nós carece de atenção. A contemporaneidade se comporta como proprietária soberana e única da vida humana e do conhecimento sobre ela e não quer beber da sabedoria daqueles que os precederam neste mundo e tiveram que até mesmo sofrer para aprender os conhecimentos sobre assuntos que hoje tão facilmente se tem acesso. Perante a tradição o que se apresenta, por vezes, é a indiferença e a ingratidão.

Um primeiro desafio para a proposta de voltar-se para a tradição está na contraposição desta as concepções atuais sobre tradição literária, epistemologia e/ou história do conhecimento, pois a maioria delas fundamenta-se em ideias pós-estruturalistas, que não

concebem a leitura das obras antigas no sentido de recuperar um significado pretendido pelo autor, mas da leitura das interpretações que foram feitas a seu respeito no decorrer do tempo e segundo as quais tal conhecimento chegou até nós.

Um dos intelectuais que foram influentes, segundo Harlan (2014), na tentativa de reconstrução da história dos textos foi Quentin Skinner, ao destacar a importância de se resgatar o sentido de reconstruir um significado que fosse inerente ao texto, considerando sua história, ou seja, retomar o texto reinserindo-o em seu contexto. Ele busca sustentar tal ideia através da teoria dos atos da fala. De acordo com essa teoria, quando um sujeito conta uma determinada história, é porque antes ele falou ou agiu em um contexto histórico determinado, ou seja, “significa que os textos e os seus significados seriam ancorados no alicerce de situações históricas específicas” (2014, p. 21). Isso, por sua vez, nos preservaria contra o “massacre do criticismo pós-estruturalista” (2014, p. 21), e também “resgataria os autores do esquecimento ao qual o pós-estruturalismo os consignou” (2014, p. 21), além disso, levantaria novamente a discussão em relação às intenções do autor ao escrever um texto.

Hans Georg Gadamer, segundo Harlan (2014), contrapõe-se à teoria proposta por Skinner, ao pontuar que o leitor, um historiador por exemplo, não poderia esquivar-se de seus preconceitos e parcialidades ao se projetar no pensamento dos autores, ao contrário, estes aspectos seriam pré-requisitos para o entendimento dos textos. Uma segunda pontuação de Gadamer é a de que o leitor estaria lendo o texto a partir de uma tradição histórica particular e de que seria impossível recuperarmos a tradição na qual o texto foi escrito, somente a tradição de interpretações sobre o texto desde quando ele foi escrito (Harlan, 2014). Grifo nosso.

Posteriormente, a obra de J. G. A. Pocock vem corroborar as ideias de Skinner, ao chamar a atenção para as funções, os contextos e aplicações da linguagem dos autores, que por sua vez fazem parte da estrutura de sociedades e situações históricas determinadas. Ou seja, na descrição dos conceitos particulares de uma sociedade, seria possível o acesso aos significados das mesmas e, conseqüentemente, se descobrir o que as pessoas de uma antiga cultura poderiam ter imaginado ou pensado, e que foram descritas através de escritores que viveram nessas culturas em particular. Pocock irá até mesmo contrapor a teoria foucaultiana de uma história do discurso, que segundo ele excluiria o sujeito, para uma história de agentes, de homens e mulheres que pensam e agem na história da humanidade. O ser humano, na perspectiva de Pocock, é um agente criativo, que usa da linguagem, de seus modos, suas expressões, manipulando-as e explorando-as de modo a expressar suas intenções. Esse movimento, por sua vez, destaca a singularidade do autor que impõe ao texto sua retórica, sua

metodologia e lógica. O texto passa a ser um articulador daquilo que o autor experiencia em sua consciência, no sentido de que ao lermos um texto, entramos em comunicação com a própria pessoa do autor (Harlan, 2014).

A ideia de Pocock se aproxima muito do pensamento do filósofo Louis Lavelle (2012), que em sua obra *A Presença Total*, nos convoca para a experiência do conhecimento por presença, seja na filosofia ou em qualquer trabalho intelectual, como um chamado à responsabilidade cognitiva perante o conhecimento, ou seja, um texto, por exemplo, precisa levar-nos à experiência concreta – mesmo que de forma imaginativa – daquilo que o autor quis nos dizer.

A partir deste pequeno esboço do problema em questão, podemos pensar nossa contemporaneidade, mais especificamente do contato com a história da literatura universal e com outros autores anteriores a nós. De fato, se seguirmos o sentido pelo qual o pós-estruturalismo nos convida a trilhar, verificaremos “a morte do autor”, e porque não dizer, a morte de toda a produção cultural da humanidade, pois não que se torne impossível nos remetermos a eles, mas eles acabam se tornando inúteis, pois não nos interessa a sua ideia do autor – nesta perspectiva –, mas a ideia que eu construo sobre a ideia dele. E por este motivo, não temos nada o que aprender com os mesmos. O simples fato de que alguém – muitos anos antes de nós – tenha formulado o problema sobre o qual nos debruçamos hoje, já teria de nos dizer algo, principalmente de um conhecimento que foi de outro e que chegou até nós.

O interessante é que todo este fenômeno se dá na intenção – pelo menos esta é a justificativa – de incentivo à criação, à autonomia e à singularidade do leitor, do sujeito. Mas o produto é totalmente o inverso, pois ao se propor uma teoria do discurso, se dissolve a ideia de um sujeito intelectual, de um agente/autor que foi criativo e pensante em tempos passados. O sujeito, neste sentido, se torna apenas um mero instrumento de sua própria linguagem – o que existe é somente o seu discurso – e acabamos por excluir a ideia de que esse sujeito possuiu ou possui intencionalidades, valores e conhecimentos perante o mundo. Não nos ocorre que nos tornamos, de acordo com esta ideia, uma espécie de louva-a-deus, sendo que, no mesmo instante em que publicamos aquilo que queríamos dizer, outro leitor pode tomar o nosso texto e “nos matar” no mesmo instante – na relação leitor-texto-autor –, pois não interessa mais o que o autor quis dizer, o que interessa é a percepção subjetiva daquele que vai lê-lo. Assim, só existimos durante a reprodução, e logo após, o novo leitor, depois de conseguir do autor aquilo que desejava, “corta sua cabeça”. O destino desse leitor será o mesmo, pois quando outro leitor tomá-lo como autor, também irá “cortar sua cabeça”, pois já

não terá mais vida, sendo que o que sobreviverá, novamente, é a opinião do outro sobre sua obra. E assim... *ad infinitum*.

Mas esta é uma tensa discussão que se estenderá por muito tempo. Por um lado, temos o “presentismo” que é a tentativa de julgar um texto fora do seu contexto, abstraindo-o de seu tempo, tendo como referência somente o que o presente nos revela em relação a ele. De outro, temos o “contextualismo”, que sugere que o texto está ligado a uma rede intelectual histórica e as relações que este tem com a cultura de forma geral e mais ampla (Harlan *in* Rago e Gimenes, 2014). Ainda Harlan, nos diz que:

Os pós-estruturalistas querem que consideremos os textos individuais como os produtos e a consequência de outros textos escritos antes deles. Qualquer texto particular, dizem-nos, é meramente uma versão ‘decodificada’ ou ‘transcodificada’ de outros textos, textos cujos antecedentes são encontrados em outros textos ainda mais antigos. Por trás do texto individual existem somente outros textos que se referem (quando não são eles mesmos auto-referenciais) a ainda outros textos, e assim por diante, num regresso aparentemente infinito. A referência torna-se intertextual, a origem se dissolve, e o texto é dispersado. E de embalo vai junto qualquer distinção significativa entre ‘grandes livros’ e livros de historinhas (2014, p. 39-40).

Embora Harlan, em *A História Intelectual e o Retorno da Literatura*, tenha conseguido expressar muito bem as oposições e críticas existentes entre pós-estruturalistas e historiadores mais conservadores – no sentido de que o texto teria de ser contextualizado e que estes últimos fariam alegoria de uma época ou cultura –, lhe passa despercebido algo que está contido na sua própria possibilidade de comentar sobre esses autores, sobre algo que faz parte da estrutura do seu texto e de sua argumentação. Harlan toma as duas posições como sendo elas simplesmente integrantes de uma história do discurso e não como história de pessoas concretas que agiram no mundo, que tiveram ideias e que estas ideias produziram consequências como novas ideias e novas ações de outros sujeitos concretos.

Não que seria impossível Harlan discorrer sobre as ambas as perspectivas se não houvesse os sujeitos que as propuseram, mas seria insignificante. Nós podemos propor qualquer coisa sobre qualquer teoria e termos diante de nós discussões sem fim sobre determinado assunto, porém, quando encontramos um sujeito concreto que proferiu determinadas ideias e que agiu no mundo, aí temos a substância principal da história humana – ou seja, o próprio Homem.

Aí está o ponto central que justifica até mesmo o fato de lermos literatura: a literatura nos interessa não simplesmente pela sua escrita, ou porque podemos fazer jogos de palavras e interpretações com ela, mas porque ela está nos dizendo algo da pessoa humana, da história da humanidade, de ações concretas de pessoas concretas. Mesmo literatura de ficção faz

alegorias a ações de sujeitos reais. A principal personagem e principal objeto de estudo da literatura é a pessoa humana e não os escritos sobre (ou da) pessoa humana. É necessário que haja a percepção de que a história da literatura é fundamentalmente a história de pessoas, de diversas épocas, e não somente a história de livros ou escritos.

Ao propor um olhar em direção à tradição estamos sugerindo ao mesmo tempo um retorno ao Homem, a condição humana, a experiência de mulheres e homens que viveram antes de nós. Considerando que “[...] o passado ilumina e instrui o presente, mesmo enquanto o presente reescreve o passado (HARLAN, 2014, p. 55-56).

Quem nos traz esta perspectiva de uma tradição cultural centrada no Homem e não em ideias ou discursos, é Hannah Arendt. Arendt destaca o rompimento que houve entre o passado e o futuro, tendo como ponto culminante desse acontecimento o colapso francês. Os jovens da época, principalmente, pensaram ter largado um fardo que os impedia de viver bem, e ao negar tudo aquilo que a cultura lhes tinha oferecido até então, acabaram caindo naquilo que a autora irá chamar de “opacidade triste” (1968, p. 29), de uma vida centrada em si mesmos, recusando-se a voltar-se a tudo quanto era passado. Mas, na recusa daquilo que era passado em sentido de cultura, acabaram por apegar-se novamente àquilo que era passado em relação a ideologias. Segundo Arendt, eles acabaram por perder o seu tesouro (1968).

Tal comportamento foi justificado pela possibilidade de que de forma inédita se tinha conseguido experimentar um pouco de liberdade, não por terem lutado contra tiranias, como se viu posteriormente, na Segunda Grande Guerra, mas porque pela primeira vez se podia contestar, assumindo a responsabilidade sobre seus próprios ombros.

Esses homens, ao verem-se livres acabaram por perder um tesouro, que no meio das ideias revolucionárias foi tomado até mesmo como uma irrealdade, não sendo nem mesmo nomeado. Arendt chama a atenção para o fato de que se não conseguimos nomear esse tesouro, recebemos uma herança sem testamento, ou seja, não há algo que nos diga quais foram as posses legadas do passado para o futuro:

Sem testamento ou, resolvendo a metáfora, sem tradição – que selecione e nomeie, que transmita e preserve, que indique onde se encontram os tesouros e qual o seu valor – parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo, e portanto, humanamente falando, nem passado nem futuro, mas tão-somente a sempiterna mudança do mundo e o ciclo biológico das criaturas que nele vivem. O tesouro foi assim perdido, não à mercê de circunstâncias históricas e da adversidade da realidade, mas por nenhuma tradição ter previsto seu aparecimento ou sua realidade; por nenhum testamento o haver legado ao futuro (ARENDR, 1968, p. 31).

Esta sentença irá de encontro com o que discutíamos acima, a respeito da tomada dos textos apenas como discursos e não como experiências concretas. O problema nem é

unicamente o discurso, mas a tomada do discurso no presente – sempre. Se tomamos este sentido, não há uma continuidade consciente do tempo, não há passado e nem futuro na história da humanidade, mas simplesmente o discurso presente em relação a tudo, inclusive a histórias passadas, a contextos passados. Não há elementos de ligação entre os viventes de todos os tempos, há apenas a conexão de discursos, que na mesma hora são destruídos, pela contínua revolução, pelo império da crítica. Neste sentido, não há mais a busca da verdade como leme do conhecimento e, acaba-se elencando uma outra verdade absoluta, a verdade da opinião, da relatividade. “Vivemos no reino da opinião que se quer verdade enquanto (e apenas como) opinião” (NOUGUÉ, 2013). A própria crítica não tem referência alguma para se estabelecer, pois como se pode criticar algo que poderia ter sido ou ter dito qualquer coisa no passado. A própria opinião contrária depende de uma sentença antagônica que a preceda.

“Não sobrou nenhuma história que pudesse ser contada”, denuncia Arendt (1968, p. 32). Realmente, a partir da visão desconstrucionista, não há o que se contar, somente há o conto construído a partir da subjetividade, depois da desconstrução. A contemporaneidade perdeu o sentido de fazer memória do passado. Só fazemos memória daquilo que nos é importante, o cérebro funciona desta forma, selecionando aquilo que é importante em meio as outras coisas. Podemos dizer então que o passado, que o ensinamento dos antepassados, tornou-se irrelevante para nós e para a sociedade.

Mas foi o homem contemporâneo mesmo que optou por este caminho. Ele não escolheu retirar sentido apenas dos textos, mas de todos os âmbitos da vida particular e social. Jorge Forbes, psicanalista brasileiro, chama o homem contemporâneo de “homem desbussolado” (2010, p. 14-15), ou seja, o homem que expulsou todos os sentidos de sua vida agora pede por sentido, por algo ou por alguém que direcione um sentido. Não é à toa que uma das abordagens psicoterapêuticas que mais crescem no Brasil e no mundo atualmente é a logoterapia, criada por Viktor Frankl, que é a terapia do sentido. Apagamos todas as luzes, não levamos em consideração nem mesmo quem inventou a lâmpada, e reclamamos de que há trevas em todos os sentidos da nossa vida. A educação, infelizmente, não está isenta das consequências disso. Esquecemos da tradição, esquecemos de fazer memória da história humana, e por isso, “como o passado não ilumina mais o futuro, o espírito caminha nas trevas” (TOCQUEVILLE, 2004, p. 405).

Por que motivo o passado é tomado por nós como um fardo, a ponto de o desconsiderarmos? Arendt ao trabalhar essa questão se remete a uma metáfora narrada por Kafka, que se passa num campo de batalha, onde combatem as forças do passado e do futuro,

tendo entre elas o homem. Ela destaca que durante a briga o passado empurra o homem para o futuro e vice-versa. Ou seja, nesta metáfora, o homem não precisa se desfazer do passado para engrenar sua marcha para o futuro, pois o próprio passado é o motor de tal empreendimento. O homem estando entre os dois provoca um intervalo no fluxo contínuo e ininterrupto do tempo, no ponto onde ele está. Diante disso, podemos dizer que a conservação dessa lacuna, essa possibilidade de aparecimento do homem “aqui e agora”, só é possível graças a sua “luta” constante, a sua posição frente ao passado e ao futuro (Arendt, 1968). A inovação e o desenvolvimento, portanto, dependem da tradição; e do mesmo modo, a memória das ações dos homens só terá sentido visando aquilo que ainda não foi descoberto ou construído pelo homem, o futuro. Um é motor do outro, e só é possível ambos terem sentido porque o homem se insere neste processo. Toda produção humana só tem valor por causa do próprio homem. A produção literária, por exemplo, apesar de ter outros atributos, encontra o seu principal papel na possibilidade de auxiliar o homem neste embate constante entre o passado e o futuro. Essa própria luta (tensão) existente entre passado e futuro depende do homem – não se trata simplesmente da história de uma luta, mas de uma luta que só tem sentido porque um ser humano está presente nela.

Diante de tal reflexão não se deve cair no erro de se conceber que a cultura e todo o aprendizado contido na tradição é passado automaticamente aos seres humanos que nascem. A tradição apenas indica todo esse conhecimento, e cada nova geração precisa buscá-lo para poder, posteriormente, construir o seu futuro.

Este pequeno espaço intemporal no âmago mesmo do tempo, ao contrário do mundo e da cultura em que nascemos, não pode ser herdado e recebido do passado, mas apenas indicado; cada nova geração, e na verdade cada ser humano, inserindo-se entre um passado infinito e um futuro infinito, deve descobri-lo e, laboriosamente, pavimentá-lo de novo (ARENDR, 1968, p. 40).

A educação e, a partir do que iremos propor neste trabalho, a literatura têm o papel de serem mediadoras neste processo. A literatura, por exemplo, serve como uma espécie de alegoria, mostrando às novas gerações aquilo que o homem já fez e aquilo que ele ainda pode fazer no decorrer de sua história, e de que este é participante de toda a história humana.

Toda grande literatura sempre foi alegórica porque nós temos uma visão da existência, goste-se ou não, que altera, ou melhor, que engloba tudo aquilo que escrevemos ou que afirmamos, goste-se ou não. A ‘Ilíada’ é grande porque a vida é uma batalha. A ‘Odisséia’ é magnífica porque a vida é uma viagem, o ‘Livro de Jó’ é tremendo porque a vida é um enigma (CAMPOS *apud* CHESTERTON, 2014, s/p).

Mas como a educação e a literatura poderão desempenhar sua função no contexto atual, se a noção de continuidade, de memória e de tradição do conhecimento se perderam, se como vimos anteriormente, o passado não mais importa, se o que vale é a opinião nua e crua do agora? O grande problema que isso acarreta é que carecemos de equipamentos, não estamos preparados para a atividade de pensar o futuro, porque esquecemos do passado, perdemos nossa instalação na lacuna entre o passado e o futuro. Desde a fundação de Roma, essa lacuna foi transposta por aquilo que nomeamos de tradição. Ao romper-se o fio da tradição, a lacuna ocupada pelo homem deixou de ter o papel característico do pensar, para tornar-se um fato de importância política (Arendt, 1968).

De onde vem tamanha rejeição para com a tradição? Talvez uma resposta para isso seja o fato de que quando falamos em tradição, em cultura, estes conceitos são automaticamente por nós associados a uma elite, seja ela de pessoas que teriam acesso a essa cultura ou a obras que se sobreporiam a outras de menor valor. Deste modo, quando se ouve falar em revolução ou em diversidade, ou quebra de paradigmas etc, isto sempre está associado a um empreendimento contra-cultural e em casos extremos até mesmo anti-cultural.

A partir disso, discussões surgem sobre quem tem cultura e quem não tem, sobre o que é ter cultura, que todos têm sua cultura etc. Novamente – parece que isso é uma constante em muitas discussões atuais –, se direciona a discussão para uma espécie de luta de classes, onde não buscar conhecimento (já que buscar conhecimento e cultura se é tomado como coisa de elite) se torna um ato político, contra-cultural, e de extremo valor dentro das nossas instituições de ensino.

É óbvio que toda a construção humana tem o seu valor e tem a possibilidade de nos mostrar algo da realidade, porém, ao tratarmos de tradição ou de cultura neste trabalho, estaremos nos referindo aquilo que foi trazido a nós (tradição, do latim, *tradere*: a ação de entregar), aquilo que sobreviveu aos tempos, às várias épocas e transformações da sociedade; às grandes obras que permaneceram intactas, contendo valores e ensinamentos para todos os seres humanos que tiverem contato com elas – com as produções que são dignas de serem chamadas “obras de arte”. A diferença que existe entre os clássicos e as nossas opiniões é que eles permanecerão e servirão às gerações futuras, já as nossas opiniões desaparecerão, talvez as gerações futuras até mesmo desconsiderarão por completo aquilo que nós opinamos em matéria de sociedade, de educação, de ciência. Segundo Arendt (1968, p. 263): “Somente quando essa sobrevivência é assegurada falamos de cultura, e somente quando nos

confrontamos com coisas que existem independentemente de todas as referências utilitárias e funcionais e cuja qualidade continua sempre a mesma, falamos de obras de arte”.

Podemos dizer que este trabalho é um convite a voltarmos a pedir a opinião dos sábios, a nos colocarmos novamente nesta lacuna entre o passado e o futuro, a ouvirmos o conselho da tradição cultural da humanidade que nos auxiliará a atualizarmos os valores do passado –vivididos por tantos personagens, e muito mais que isso, seres humanos reais – em nossa própria existência, e na construção de futuro e de instrumentos para a construção de um futuro para o homem contemporâneo, para formadores e estudantes, que se encontram *desbussolados*, para usarmos a expressão de Forbes (2010).

7 UM DIÁLOGO COM HANNAH ARENDT¹⁴

7.1 Educação e imaginação, o diálogo entre gerações

Este trabalho tem como característica o diálogo com “outros que vieram antes de nós”, e que pensaram acerca do nosso problema de pesquisa e até mesmo o ultrapassaram trazendo outras questões pertinentes interligadas a ela. Por isso, já nestes capítulos iniciais buscamos estabelecer um diálogo entre gerações, pois ao retomarmos a teoria de uma “antiga” educadora, como é o caso de Arendt, percebemos o quanto suas ideias continuam atuais e têm muito a nos dizer, aos “novos” educadores, sobre os problemas e desafios da educação contemporânea.

Chamamos a atenção a respeito da crise na educação, que embora tenha sido tema de uma discussão levantada há décadas atrás, parece que ainda não conseguimos encontrar saídas para essa situação.

Se há uma crise existente no mundo, e pelo que se fala nos noticiários diariamente, de forma significativa na educação, é porque essa crise inicia-se nos indivíduos, em particular. É por isso que nosso trabalho, como justificamos anteriormente, não buscou adentrar questões sociológicas, sobre a precariedade dos meios disponíveis para a educação das crianças e a formação dos professores, mas perguntar a cada um que se deparar com esta leitura: e se a crise na educação estiver relacionada a nossa própria iniciativa frente à educação? E se a questão fundamental não for sobre qual é a transformação que a educação pode fazer na sociedade, mas o que ela pode fazer em cada indivíduo em particular?

Uma consideração com muitas décadas, mas que parece manter sua atualidade encontramos em Hannah Arendt (1906-1975): “a educação se transformou num instrumento da política e a própria atividade política foi concebida como uma forma de educação” (1961, p. 03). Isso está completamente implicado com os indivíduos e o mundo, pois se trata da ideia de criar um mundo novo por meio de novos indivíduos que chegam ao mundo.

O discurso vigente nas diretrizes da educação aponta para a necessidade de educar para a cidadania, ou seja, através dos novos, formar um Admirável Mundo Novo¹⁵, e esse discurso se tornou mais forte em nossa região no sentido amplo, chamada de Novo Mundo, buscando se distanciar do mundo velho, da Europa e da América do Norte.

¹⁴ Filósofa política alemã, de origem judaica, uma das mais influentes do século XX.

¹⁵ Referência à obra de Aldous Huxley (1894-1963).

Arendt critica o movimento que tentou formar esses novos homens e que acabou revolucionando todos os métodos de ensino e aprendizagem, sob uma bandeira de progresso.

Estas medidas catastróficas podem ser esquematicamente explicadas por intermédio de três ideias-base, porventura demasiado familiares. A primeira é a de que existe um mundo da criança e uma sociedade formada pelas crianças; que estas são seres autônomos e que, na medida do possível, se devem deixar governar por si próprias. O papel dos adultos deve então consistir em limitar-se a assistir a esse processo. É o grupo das crianças ele mesmo que detém a autoridade que vai permitir dizer a cada criança o que ela deve e não deve fazer. Entre outras consequências, isto cria uma situação na qual o adulto, não só se encontra desamparado face à criança tomada individualmente, como fica privado de todo o contato com ela. Quanto muito, pode dizer-lhe que faça o que lhe apetecer e, depois, impedir que aconteça o pior. As relações reais e normais entre crianças e adultos - relações que decorrem do fato de, no mundo, viverem em conjunto e simultaneamente pessoas de todas as idades - estão portanto hoje quebradas (ARENDR, 1961, p. 06).

A pontuação que Arendt faz num primeiro momento nos causa certo espanto, pois parece ir na contramão de tudo aquilo que se difunde sobre educação na atualidade, principalmente depois de Paulo Freire (1921-1997). Mas o fato é que a autora está denunciando uma quebra, nas palavras dela mesma, uma “catástrofe”, que ocasionou uma ruptura na relação adulto-criança, do velho com o novo.

Primeiramente, a partir do pensamento educacional contemporâneo, a criança seria tomada em consideração com referência a um grupo e não enquanto indivíduo. E esta posição, onde estaria a criança, seria pior do que a que antes era criticada, pois a autoridade de um grupo, mesmo que este seja formado apenas por crianças sempre se sobrepõe a um único indivíduo, mesmo que este seja extremamente severo (ARENDR, 1961). Segundo Arendt, a criança nesse estado é incapaz até mesmo de se revoltar, ou de tomar uma iniciativa própria, pois ela não se encontra mais em uma luta desigual com uma pessoa, e podendo ser objeto de solidariedade pelas outras crianças, agora ela pertence a grande maioria, quase que homogênea, e aceita este lugar, diferentemente de um adulto, que não suportaria este lugar por muito tempo. “Emancipada face à autoridade dos adultos, a criança não foi, portanto, libertada, mas antes submetida a uma autoridade muito mais feroz e verdadeiramente tirânica: a tirania da maioria” (1961, p. 06).

Não se parece esta ideia de Arendt com a experiência que temos hoje? É fácil para um sujeito repetir *slogans* do grupo do qual participa, sobretudo quando sua capacidade e conteúdos imaginários tem escasso alcance para fazer comparações e debater, confrontando ideias divergentes. Tal sujeito, parece uma criança entre as outras, que ainda não conseguiu se desvencilhar da tirania da maioria, pois é essa maioria homogênea que dá sentido e organização à sua vida. Nossos estudantes orgulham-se por considerar que são emancipados

da autoridade dos adultos, ou de instituições tradicionais, conservadoras, porém, sem perceberem, são repetidores de ideias instituídas por um grupo, pela maioria esmagadora; esmagadora por sufocar a autonomia dos indivíduos em nome de uma propaganda ideológica ou política.

Para Arendt, a privação da criança deste contato com os adultos¹⁶, acaba gerando consequências: “A reação das crianças a esta pressão tende a ser ou o conformismo ou a delinquência juvenil e, na maior parte das vezes, uma mistura das duas coisas” (ARENDR, 1961, p. 06).

Ainda numa posição contrária ao que parece ser um consenso entre docentes e as próprias diretrizes educacionais, Arendt critica o redirecionamento da ideia de ensino, relacionadas à crise pela qual passava a educação em seu contexto e época, que aqui aproximamos com a realidade brasileira.

Sob influência da psicologia moderna e das doutrinas pragmáticas, a pedagogia tornou-se uma ciência do ensino em geral ao ponto de se desligar completamente da matéria a ensinar. O professor - assim nos é explicado - é aquele que é capaz de ensinar qualquer coisa. A formação que recebe é em ensino e não no domínio de um assunto particular. Como veremos adiante, esta atitude está, naturalmente, ligada a uma concepção elementar do que é aprender. Para além disso, esta atitude tem como consequência o facto de, no decurso dos últimos decênios, a formação dos professores na sua própria disciplina ter sido grandemente negligenciada, sobretudo nas escolas secundárias. Porque o professor não tem necessidade de conhecer a sua própria disciplina, acontece frequentemente que ele sabe pouco mais do que os seus alunos. O que daqui decorre é que, não somente os alunos são abandonados aos seus próprios meios, como ao professor é retirada a fonte mais legítima da sua autoridade enquanto professor. [...] Em consequência, o professor não autoritário, aquele que, contando com a autoridade que a sua competência lhe poderia conferir, quereria abster-se de todo o autoritarismo, deixa de poder existir (ARENDR, 1961, p. 06).

Essas concepções fizeram com que se aplicasse à educação a ideia de que só é compreensível aquilo que a pessoa faz por si mesma, substituindo, portanto, o aprender pelo fazer. Trata-se também de que o papel do professor não seria o de transmitir aquilo que às vezes é designado como um saber morto, mas de demonstrar como se adquire o saber, ou seja, inculcar no aluno um saber-fazer (ARENDR, 1961).

Esse processo parece gerar um movimento, pois estaríamos possibilitando que a criança extrapole na imensidão das possibilidades de ação. Isso é de certa forma possível, mas a partir de um outro ponto de vista, não estaríamos impossibilitando novamente a criança do embate com o adulto? De podermos ver algo novo surgir a partir da experiência de um velho acerca do mundo, chocando-se com a novidade trazida por um jovem?

¹⁶ A frequência obrigatória das crianças à Escola Infantil no Brasil diminui o tempo de interação das crianças pequenas com suas famílias.

Qualquer que seja a ligação existente entre o fazer e o saber, ou qualquer que seja a validade da fórmula pragmática, a sua aplicação à educação, isto é, ao modo como a criança aprende, tende a fazer da infância um absoluto [...] Também aqui, sob pretexto de respeitar a independência da criança, ela é excluída do mundo dos adultos para ser artificialmente mantida no seu, tanto quanto este pode ser designado um mundo. Ora, esta forma de manter a criança afastada é artificial porque, por um lado, quebra as relações naturais entre crianças e adultos, as quais, entre outras coisas, consistem em aprender e ensinar, e porque, ao mesmo tempo, vai contra o facto de a criança ser um ser humano em plena evolução e a infância ser uma fase transitória, uma preparação para a idade adulta (ARENDDT, 1961, p. 07).

O que se está querendo dizer com isso? Que, então, na sala de aula o que deve imperar é a autoridade do professor e das disciplinas a serem abordadas, e com isso excluirmos a criatividade e as ações autônomas das crianças? É claro que não! Mas o que parece mais claro no pensamento de Arendt é que, apesar de todas essas intervenções que foram feitas no que diz respeito aos métodos educacionais, redireccionando o foco da sala de aula para o pragmatismo, a principal coisa que conseguimos produzir foi mais autoritarismo do professor e menos criatividade e autonomia. Pois, já não há possibilidade de comparação entre o velho e o novo, extirpou-se da sala de aula a possibilidade de discussão entre contrários, entre jovens e velhos, professores e alunos e porque não dizer, entre filhos e pais.

Vamos trazer a discussão para o produto das escolas primárias e secundárias – principalmente no ensino superior e pós-graduações: não parece difícil identificar uma hegemonia de pensamento, e uma perspectiva bastante pragmática?

Como vimos, ao se recusar a autoridade do professor, se faz com que uma outra autoridade surja, a da maioria, emergindo as ideias-rebanho. Não é à toa que, se fizermos uma busca dos trabalhos acadêmicos dos últimos anos, iremos verificar a tamanha soma de temas e autores repetidos – destacamos que repetir o autor não é o problema; o problema é quando você não pode deixar de usá-lo, porque o (a) orientador (a) não permite ou porque a comunidade acadêmica não validará o seu trabalho por não referir autores considerados necessários. Tal atitude é como a criança que não consegue sair do meio da comunidade das outras crianças, porque o único padrão, o único horizonte ou perspectiva que se tem é a da maioria (padrão). Mesmo numa perspectiva pragmática, reelabora-se uma autoridade, estabelece-se um currículo. Aquilo que era para ser uma abertura total ao mundo, pode acabar sendo um fechamento ora em si mesmo, ora no grupo. Arendt como que profetizou ao falar sobre o que aconteceria com a tentativa de se restaurar a educação:

[...] o ensino será outra vez conduzido com autoridade; nas horas de aula deixar-se-á de jogar e far-se-á de novo trabalho sério; dar-se-á maior importância aos conhecimentos prescritos pelo *curriculum* do que às atividades extracurriculares. Fala-se mesmo em transformar o atual *curriculum* de formação de professores, de

forma a que os próprios professores tenham que aprender alguma coisa antes de serem colocados junto das crianças (ARENDR, 1961, p. 07-08).

A segunda pontuação de Arendt refere-se às obrigações que temos (toda a sociedade), frente ao fato de que no mundo existam crianças e de que a educação é uma atividade elementar e necessária à sociedade humana. A educação nunca permanece a mesma, mas ao contrário, se renova em cada nascimento, com cada chegada de um novo ser humano. O desafio, portanto, se mostra pelo fato de que esses novos humanos ainda não atingiram o estado maduro, e estão na condição de devir, em meio a um mundo que lhes é totalmente inédito, caminhando por duas vias: a da relação com o mundo e da relação com a vida. Já existia um mundo antes dela e ele continuará a existir depois dela. É em relação a este acontecimento que a criança é nova (ARENDR, 1961).

Este pensamento reforça a ideia de acervo cultural da humanidade, no sentido de que quando a criança nasce, ela nasce num mundo onde outras pessoas já vivem ou viveram, pessoas que produziram algo: construíram, amaram, aprenderam determinado ofício, ensinaram, pintaram, compuseram, governaram, tomaram atitudes importantes, fizeram descobertas etc.

Aqui a sentença de Ortega y Gasset, “Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo” (1914, p. 43-44), faz sentido. Podemos até mesmo reformulá-la neste momento, para conseguirmos entender como ela se encaixa no desenvolvimento do nosso pensamento: eu sou eu, as minhas características e valores pessoais; e as minhas circunstâncias, as coisas que estão acontecendo no mundo e que me afetam. A criança, um “eu” novo nasce, se encontra com as “circunstâncias”, com um mundo que acontecia e acontece e continuará acontecendo depois que esse ser morrer. Neste sentido, o “eu”, a criança, também dá a sua parcela de contribuição ao acervo cultural universal. Porém, se ela não preservar (salvar) as suas circunstâncias ela pode não salvar a si mesma e perecer, ou seja, se ela se esquece dos homens e tempos que existiram antes dela e que existem além dela.

A concepção e o nascimento são uma introdução dos filhos no mundo. Os pais, neste caso, além de darem a vida ao filho e de serem responsáveis pelo seu desenvolvimento, por este ato tornam-se também responsáveis pela continuação do mundo. Esta dupla responsabilidade, por hora é conciliatória, por outra é contrária ou contraditória. Ao mesmo tempo em que a criança precisa de proteção contra o mundo, para que este não a destrua, o mundo também precisa ser protegido, para não ser destruído e devastado pelos novos que acabaram de chegar. E isso acontece a cada nova geração (ARENDR, 1961).

O lugar onde os filhos sempre foram protegidos contra o mundo é a família, diz Arendt. Ela também esclarece que houve todo um movimento da educação moderna para levar a criança a uma abertura total ao mundo, a uma emancipação, a construir um mundo próprio. A educação colocava-se como uma serva da criança, condenando os métodos antigos por estes não darem conta das necessidades mais profundas da criança. O “século da criança”, como ela chama, pretendeu libertá-la dos padrões de vida dos adultos. Mas ao mesmo tempo, portanto, fez exatamente aquilo que era exposto como o grande erro da educação passada, o de considerar a criança como um pequeno adulto. Ou seja, ela retira a criança da proteção dos adultos para colocá-la no lugar de um adulto. E isso aconteceu sem se dar conta das consequências que se trariam para a vida das crianças (ARENDDT, 1961).

Emancipar a vida humana dos segredos da intimidade, para expô-la ao público parece ter sido o principal objetivo da sociedade moderna. Mas para as crianças, como se deu este processo? Será que o sentido de educar para a cidadania, tomou o rumo de formar uma personalidade adulta nas crianças?

Segundo Arendt (1961), quando a sociedade se intromete entre o privado e o público e acaba suprimindo as diferenças que existem entre os dois e, por vezes, invertendo o papel de cada um, se torna cada vez mais complicada para as crianças a sua relação com o mundo, sendo que estas necessitam estar protegidas para amadurecer sem serem incomodadas.

A escola, acaba sendo a primeira entrada da criança no mundo. Mas a escola não deve se colocar no lugar do mundo; pelo contrário, ela deve no máximo representá-lo, deve ser a instituição que se coloca entre o lugar privado e o mundo, e possibilitar a transição da criança para o mundo. A escola deve zelar pelo desenvolvimento da criança em meio ao mundo, desenvolvendo de forma livre suas qualidades e características, pois é isso que irá distingui-la em meio aos outros seres humanos. Aí a criança começa a se colocar não como alguém que é de fora do mundo, mas uma coisa nova, que ninguém antes tinha visto. Devia-se introduzir a criança no mundo gradualmente e, assim, permitir que ela amadureça em meio às circunstâncias desse mundo, como ele é, e que está em perpétua mudança (ARENDDT, 1961).

O professor poderia agir como alguém que apresenta o mundo e tudo aquilo que ele produziu, como alguém que é “responsável pelo mundo” (ARENDDT, 1961, p.10). Podemos dizer que o professor deveria se colocar como o guardião do acervo cultural universal, e apresentá-lo gradativamente aos alunos. Isso é ter autoridade, o que é diferente de ser autoritário.

A autora nos expõe mais sobre a questão, sobre o porquê temos tanto repúdio ao conceito de autoridade, e sobre o seu lugar na área da educação:

É que, em todo o lado onde a verdadeira autoridade existia, ela estava unida à responsabilidade pelo curso das coisas no mundo. Nesse sentido, se se retira a autoridade da vida política e pública, isso pode querer significar que, daí em diante, passa a ser exigida a cada um uma igual responsabilidade pelo curso do mundo. Mas, isso pode também querer dizer que, consciente ou inconscientemente, as exigências do mundo e a sua necessidade de ordem estão a ser repudiadas; que a responsabilidade pelo mundo está, toda ela, a ser rejeitada, isto é, tanto a responsabilidade de dar ordens como a de lhes obedecer. Não há dúvida de que, na moderna perda de autoridade, estas intenções desempenham ambas o seu papel e têm muitas vezes trabalhado juntas, de forma simultânea e inextricável. Ora, na educação esta ambiguidade relativamente à atual perda de autoridade não pode existir. As crianças não podem recusar a autoridade dos educadores, como se estivessem oprimidas por uma maioria adulta - ainda que, efetivamente, a prática educacional moderna tenha tentado, de forma absurda, lidar com as crianças como se se tratasse de uma minoria oprimida que necessita de ser libertada. Dizer que os adultos abandonaram a autoridade só pode portanto significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo em que colocaram as crianças (ARENDDT, 1961, p. 11).

Talvez o conceito de autoridade tenha caído em descrédito por causa da extrema politização de todos os assuntos, inclusive pelo fato de usarmos como modelos da autoridade política aqueles que tinham alguma autoridade sobre nós, como é o caso da família e da escola. O que nos preocupa, ao sermos questionados pela autora, é o seguinte: a autoridade, principalmente a da sala de aula, que tinha por missão nos introduzir no mundo, realmente perdeu o seu valor, ou será que ela perdeu o valor por não termos mais a capacidade de nos responsabilizarmos pelo mundo e pelas crianças? Nós que nos orgulhamos em formar para a cidadania, estamos infelizmente lavando nossas mãos perante nossos alunos, perante o novo.

Mas por que motivo fomos tão longe e resolvemos abordar o velho, o novo e a autoridade? Porque a autoridade, no pensamento de Arendt, está relacionada ao fato dos habitantes do mundo serem mortais e estarem continuamente mudando, razão pela qual o mundo corre o risco de morrer juntamente com eles. E porque o mundo pode estar destinado a morrer junto com os que nele habitam, é preciso sempre restabelecê-lo. É por isso que a educação precisa conservar, antes de mostrar aos novos habitantes o seu acervo, as suas criações culturais. Mas como isso é possível? Vejamos o que nos diz a autora:

A nossa esperança reside sempre na novidade que cada nova geração traz consigo. Mas, precisamente porque só nisso podemos basear a nossa esperança, destruímos tudo se tentarmos controlar o novo que nós, os velhos, pretendemos desse modo decidir como deverá ser. É justamente para preservar o que é novo e revolucionário em cada criança que a educação deve ser conservadora. Ela deve proteger a novidade e introduzi-la como uma coisa nova num mundo velho, mundo que, por mais revolucionárias que sejam as suas ações, do ponto de vista da geração seguinte,

é sempre demasiado velho e está sempre demasiado próximo da destruição (ARENDR, 1961, p. 12).

Assim sendo, isso quer dizer que até mesmo a autoria, a imaginação e as ações autônomas de alguma pessoa podem se tornar instrumentos de destruição, se não forem mediadas pela educação, pelo educador. Ou seja, enquanto determinado fato acontece na história da humanidade, ao mesmo tempo pessoas estão nascendo e podem trazer ideias novas para uma mudança da sociedade. Porém, se alguém não contar a história para este indivíduo, ele poderá repeti-la, desastrosamente, devido a tanta euforia do novo, da falta de conteúdo imaginário, e de um educador que exerça a sua autoridade não com autoritarismo, mas como um mediador entre o velho mundo e o novo revolucionário.

A crise de autoridade na educação está intimamente ligada com a crise da tradição, isto é, com a crise da nossa atitude face a tudo o que é passado. Para o educador, este aspecto é especialmente difícil uma vez que é a ele que compete estabelecer a mediação entre o antigo e o novo, razão pela qual a sua profissão exige de si um extraordinário respeito pelo passado. (ARENDR, 1961, p. 12).

Respeito pelo passado significa respeito por toda a produção cultural da humanidade. Porque respeitá-la? Porque ela diz algo à nossa vida. O velho sempre tem algo a dizer ao novo, devido a sua experiência de um dia já ter sido novo no mundo. Enquanto a educação não der atenção a este fenômeno, talvez não consiga sair do lugar, talvez não chegue até onde quer chegar. Hannah Arendt (1961, p. 12) destaca que esse conservadorismo “tomado enquanto conservação, faz parte da essência mesma da atividade educativa”, e é o que possibilita haver a conservação do protagonismo, da novidade em cada estudante.

[...] A verdadeira dificuldade da educação moderna reside pois no facto de [...] ser hoje extremamente difícil garantir esse mínimo de conservação e de atitude de conservação sem a qual a educação não é simplesmente possível (ARENDR, 1961, p. 12).

Há educadores extremamente conservadores, que não aceitam o novo. E também há aqueles que acreditam somente no novo, e não conservam aquilo que já deu certo e continua a funcionar. Se ainda há pessoas que se maravilham com Shakespeare, porque excluí-lo da formação dos jovens, porque tentar simplificar suas obras? Da mesma forma, se existem as novas tecnologias, porque resistirmos ao seu uso na sala de aula? Parece que ainda cultivamos a disputa entre o velho e o novo. Tomamos o passado como autoritarismo, sendo que ele é modelo; e concebemos o novo como irresponsável, sendo que ele é inspiração. A consequência disso é uma educação paralisada e autodestruidora. Será que amamos as nossas crianças e o mundo o suficiente para tentarmos fazer uma educação neste sentido?

O facto de que todos chegamos ao mundo pelo nascimento e que é pelo nascimento que este mundo constantemente se renova. A educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens. A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum. (ARENDR, 1961, p. 14)

É esse caminho de amor ao mundo e às crianças que queremos trilhar através deste trabalho. Os novos pesquisadores acompanhados dos velhos, dos sábios, daqueles que um dia tiveram indagações semelhantes às nossas e que desejaram dar sua parcela de contribuição ao mundo, enriquecendo assim o acervo cultural e científico da humanidade. Buscamos, a partir do entendimento do papel da imaginação no contexto da educação, possibilitar o encontro e o diálogo entre gerações, entre o velho e o novo, entre a cultura já produzida pelos nossos antepassados e as produções dos novos viventes.

7.2 Agir, falar e contar – a história da humanidade e o movimento da imaginação

O que distingue e, ao mesmo tempo, causa a igualdade entre os seres humanos é a capacidade de discurso e ação. Sem estas duas características, não há possibilidade de vida para o homem, este será como “morto” para o mundo, não terá um caráter de vida humana (ARENDR, 2015). O homem é o que é por causa da sua capacidade de agir, falar e contar sua história; é isso que o faz ser e estar vivo, e comunicar-se com outros. “É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano, e essa inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato simples do nosso aparecimento físico original” (ARENDR, 2015, p. 219).

Se de acordo com o pensamento de Arendt, o mundo se renova diante do fato do nascimento de uma pessoa, uma nova possibilidade aparece para nós, a inserção através de palavras e atos também se mostra como a oportunidade de se mostrar e comunicar algo ao mundo – esse é o seu segundo nascimento.

Por constituírem um *initium*, por serem recém-chegados e iniciadores em virtude do fato de terem nascido, os homens tomam iniciativas, são impelidos a agir. [...] Com a criação do homem, veio ao mundo o próprio princípio do começar, e isso, naturalmente, é apenas outra maneira de dizer que o princípio da liberdade foi criado quando o homem foi criado, mas não antes (ARENDR, 2015, p. 220).

Quando um homem nasce há uma espécie de revolução, um mundo com pessoas cujo comportamento apresenta-se repetitivo ou estabilizado por seus antigos “moradores”, abre-se a um novo “inquilino”, que traz coisas novas, diferentes possibilidades em sua fala e ação. Por si só o homem já é diferente dos demais quando nasce, mas o que o distingue de todos os outros é sua capacidade de agir e de comunicar aos outros, uma outra possibilidade de história, um capítulo diferente – dentro da grande história – juntamente com outras cenas distintas.

O novo sempre acontece em oposição à esmagadora possibilidade das leis estatísticas e à sua probabilidade que, para todos os fins práticos e cotidianos, equivale à certeza; assim, o novo sempre aparece na forma de um milagre. O fato de o homem ser capaz de agir significa que pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isso, mais uma vez, só é possível porque cada homem é único, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo. Desse alguém que é único pode-se dizer verdadeiramente que antes dele não havia ninguém. Se a ação, como início, corresponde ao fato do nascimento, se é a efetivação da condição humana da natalidade, o discurso correspondente ao fato da distinção e é a efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, do viver como um ser distinto e único entre iguais (ARENDDT, 2015, p. 221).

A ação e o discurso mostram “quem” é a pessoa, quem é este novo ser humano que veio ao mundo e que traz a ele alguma novidade (ARENDDT, 2015). E é a literatura uma das maneiras privilegiadas de registrar essas novidades que emergem como possibilidade a cada novo humano que nasce. Ela serve para nós como uma espécie de noticiário daquilo que já aconteceu no mundo, daquilo que outros seres humanos já nos apresentaram através de seus discursos e ações, daquilo que são as possibilidades humanas. Só temos acesso a isso por causa da ação e do discurso de outros, de sua coragem em nos expor isso; e porque conseguiram repassar a nós suas experiências através de discursos, de narrativas, é que nós conseguimos acessar alguma novidade.

Neste ponto, podemos destacar a importância de conhecer profundamente a língua materna, pois a comunicação dessas experiências (que citamos acima) só é possível quando há um imaginário e uma linguagem compartilhada, que permita às pessoas falarem, entenderem o que está sendo dito e em que contexto ele se dá.

Segundo Arendt (2015), a ação e o discurso humanos estão vinculados e, somente têm relevância, a partir do seu caráter de revelação. Revelação de tudo aquilo que interessa ao homem, mesmo aquelas ações mais objetivas. O que interessa às pessoas situa-se entre elas, e é aquilo que as mantém juntas e possibilita suas relações. A autora destaca que:

A maior parte da ação e do discurso diz respeito a esse espaço-entre [in-between], que varia de grupo para grupo de pessoas, de sorte que a maior parte das palavras e atos *refere-se* a alguma realidade objetiva mundana, além de ser um desvelamento do agente que atua e fala. [...] Como esse desvelamento do sujeito é parte integrante do todo, até mesmo da mais “objetiva” interação, o espaço-entre físico e mundano, juntamente com seus interesses, é recoberto e, por assim dizer, sobrelevado por outro espaço-entre inteiramente diferente, constituído de atos e palavras, cuja origem se deve unicamente ao agir e ao falar dos homens diretamente uns *com* os outros. Esse segundo espaço-entre subjetivo não é tangível, pois não há objetos tangíveis nos quais ele possa se solidificar: o processo de agir e falar não pode deixar atrás de si tais resultados e produtos finais. Mas, a despeito de toda a sua intangibilidade, o espaço-entre é tão real quanto o mundo das coisas que visivelmente temos em comum. Damos a essa realidade o nome de “teia” de relações humanas, indicando pela metáfora sua qualidade de certo modo intangível (ARENDDT, 2015, p. 226-227).

Esse “espaço-entre”, em relação a estudantes e gestores da educação estaria sendo preenchido com que tipo de ações, discussões e empreendimentos? Se o nosso problema de pesquisa tem fundamento, este por sua vez teria de estar presente nas discussões que são realizadas em torno da educação, seja na esfera política, nas universidades, nas elaborações de planos de educação (nas instâncias federal, estadual e municipal), no MEC etc.

Essa parece ser mais uma consequência direta do analfabetismo funcional e da falta de conteúdos imaginários que nos permitam discernir se as nossas discussões e ações não são meramente sobre ideias abstratas e unicamente subjetivas. Construir um imaginário é possibilitar que as pessoas consigam construir “teias” que possibilitem suas relações. Mas como conseguir isso num país onde não há o incentivo ao hábito da leitura, de busca de cultura e de enriquecimento do imaginário?

Ir ao encontro das produções de histórias, daquilo que já foi produzido culturalmente, das obras de arte, é encontrar-se com a história humana. Ler sobre os “heróis”, como Ulisses, é tentar buscar experiência para se travar a odisseia pessoal, do cotidiano, da nossa história de vida. É buscar na história da humanidade traços daquilo que hoje acontece conosco e nos possibilitar contar a nossa própria história ou traçar objetivos daquilo que se quer ou não escrever e viver. A cultura já produzida pelos nossos antepassados foi construída através de suas ações e discursos e talvez acabaram produzindo outras ações e discursos. E nós precisamos ter a consciência de que nossas ações e discursos nos revelam como agentes de uma história que já foi contada, e nós estamos dentro dela, somos atores, mas não somos nem autores e nem produtores dela. Ajudamos a construí-la, porém, quando iniciamos a nossa contribuição nessa obra, outros já tinham escrito, reescrito, e depois de nossa morte outros continuarão a escrevê-la, como bem nos mostra Arendt:

É em virtude dessa teia preexistente de relações humanas, com suas inumeráveis vontades e intenções conflitantes, que a ação quase nunca atinge seu objetivo; mas é

também graças a esse meio, onde somente a ação é real, que ela “produz” histórias, intencionalmente ou não, com a mesma naturalidade com que a fabricação produz coisas tangíveis. Essas histórias podem então ser registradas em documentos e monumentos, podem tornar-se visíveis em objetos de uso e obras de arte, podem ser contadas e recontadas e forjadas [worked] em todo tipo de material. Elas mesmas, em sua realidade viva, são de uma natureza inteiramente diferente de tais reificações. Falam-nos mais de seus sujeitos, do “herói” que há no centro de toda história, do que qualquer produto de mãos humanas fala do artífice que o produziu, sem, no entanto, serem produtos propriamente ditos. Embora todos comecem a própria vida inserindo-se no mundo humano por meio da ação e do discurso, ninguém é autor de sua própria história de vida. Em outras palavras, as histórias, resultado da ação e do discurso, revelam um agente, mas esse agente não é autor nem produtor. Alguém as iniciou e delas é o sujeito, na dupla acepção da palavra, seu ator e seu padecente, mas ninguém é seu autor (ARENDDT, 2015, p. 228).

Ou seja, nossa vida, que tem início e fim é apenas um capítulo dessa grande história sem começo e sem fim da humanidade. E é exatamente por causa deste fato que conhecemos “alguém”, porque nos contaram sua história, porque esse alguém foi herói de uma história, ou seja, sua biografia. Mas esse herói não precisa ter características heroicas, pois agir e falar no mundo, inserindo-se nele e começando uma nova história, já contém em si uma dessas características que é a coragem. Através dela, o sujeito se desvela e exhibe-se ao mundo, abandonando seu esconderijo particular. Sem essa coragem a ação, o discurso e, portanto, a liberdade humana seriam impossíveis. Esse desvelamento é possível de se observar, por exemplo, nas manifestações culturais como a representação teatral, onde o que vemos é uma espécie de imitação da ação; uma imitação que está no agir dos atores da peça e na escrita da peça – seu discurso (ARENDDT, 2015).

Para entendermos melhor essa questão da condição humana, que está implicada na ação e no discurso, é preciso destacar os caracteres de ilimitabilidade e de imprevisibilidade da ação humana. Tendo em vista que “o menor dos atos, nas circunstâncias mais ilimitadas, traz em si a semente da mesma ilimitabilidade, pois basta um ato e, às vezes, uma palavra para mudar todo um conjunto” (ARENDDT, 2015, p. 236), não é possível que o sujeito possa contar a sua própria história se ainda os seus dias estão correndo, se ele ainda não pode visualizar uma unidade em sua trajetória de vida. Apenas outro pode narrar sua trajetória, e este por sua vez, só pode contar a história de outro, pois “não é o ator, e sim o contador da história que percebe e ‘faz’ a história” (ARENDDT, 2015, p. 238).

Por isso, o ator na história não consegue retirar um significado de sua vida enquanto ela ainda estiver em andamento, “seu pleno significado pode se revelar somente quando ela termina” (ARENDDT, 2015, p. 238). Neste ponto, cabe a crítica ao excesso de subjetividade nos assuntos, principalmente na área de humanas, deixando transparecer que a visão pessoal sobre um objeto está acima da visão do outro ou daquilo que o próprio objeto está

apresentando. Não se quer dizer que o sujeito não tenha impressões sobre a própria vida e que não possa expô-las; o caso é que ele nunca conseguirá expor isso de forma total, pois sempre faltará algo, pois sua vida ainda não se concluiu. O vivente só pode fazer uma leitura segura ao contar a história de outro vivente (é claro que também não será totalmente completa, pois o outro ser humano também esconderá conhecimentos sobre ele mesmo e sobre a vida, que talvez só ele soubesse e nunca os revelou para ninguém), mas se conseguirá pelo menos traçar um ponto inicial e outro final da vida desse sujeito, e concluir que antes do ponto inicial de sua vida ele não produziu nada, pois ainda não estava vivo, e depois do ponto final não pode e não poderá produzir mais nada.

A ação só se revela plenamente para o contador de estória [storyteller], ou seja, para o olhar retrospectivo do historiador, que realmente sempre sabe melhor o que aconteceu do que os próprios participantes. Todo relato feito pelos próprios atores, ainda que, em raros casos, constitua versão fidedigna de suas intenções, finalidades e motivos, torna-se uma mera fonte de material útil nas mãos do historiador, e nunca se equipara à sua estória em significância e verdade (ARENDDT, 2015, p. 238).

E dando atenção exagerada ao subjetivo – e aquilo que ainda é potencial – da nossa vida inacabada, esquecemos de olhar para aquilo que já foi vivenciado, produzido e aprendido por outros viventes, pelos que viveram antes de nós. Talvez seja por isso que nos distanciamos tanto da leitura de grandes obras da literatura, que retratam grandes feitos de personagens das histórias da humanidade. Eis a grande arrogância da sociedade pós-moderna: não querer aprender com as sociedades antigas, com os sábios, com aqueles que já passaram por este mundo e vivenciaram semelhantes dilemas e angústias que a condição humana nos apresenta, e deixaram para nós importante herança cultural.

[...] a essência humana – não a natureza humana em geral (que não existe), nem a soma total de qualidades e imperfeições do indivíduo, mas a essência de quem alguém é – só pode passar a existir depois que a vida se acaba, deixando atrás de si nada além de uma estória. Assim, quem pretender conscientemente ser “essencial”, deixar atrás de si uma estória e uma identidade que conquistará “fama imortal”, deve não só arriscar a vida, mas também optar expressamente, como fez Aquiles, por uma vida curta e morte prematura (ARENDDT, 2015, p. 240).

A vida humana, ou melhor dizendo, dos atores (que são eles cada pessoa que nasce) é dependente do contador de estórias. Uma vida humana só ganha ênfase quando encontra uma unidade dentro de uma narrativa. Talvez seja por isso que muitos dos personagens antigos, como Aquiles, por exemplo, ousavam viver a vida sem medo de perdê-la, de pausar sua continuidade, porque se imaginavam nas estórias que os poetas e contadores iriam narrar depois de sua morte.

[...] até mesmo Aquiles permanece dependente do contador de estórias, do poeta ou historiador, sem os quais tudo o que ele fez teria sido em vão; mas ele é o único “herói”, e, portanto, o herói por excelência, que põe nas mãos do narrador o pleno significado do seu feito, de sorte que é como se ele houvesse não apenas encenado, mas também “feito”, a estória de sua vida (ARENDDT, 2015, p. 240).

A autora, nossa companheira de caminhada, destaca o conceito de ação, em Aristóteles, que o definia como “fabricação”, que não é qualquer tipo de atitude dos homens, mas os grandes feitos dos homens. Ela resgata a noção da *pré-pólis* grega: e o que faria a vida comunitária dos homens valer a pena seria o compartilhamento de suas palavras e atos. Juntamente, a função da *pólis*, que consistia em possibilitar de forma permanente que os homens tivessem empreendimentos que eram infrequentes e extraordinários, tendo para isso que deixar seus lares. E, conseqüentemente, multiplicar suas oportunidades de se tornarem “imortais”, ou seja, de se distinguirem dos demais homens, de revelarem através dos atos e das palavras quem eles eram, como seres únicos (ARENDDT, 2015).

Embora quem esteja com as mãos no leme na direção desta discussão seja a filósofa Hannah Arendt, também outros autores, como Aidam Chambers¹⁷, Fausto Zamboni¹⁸ e Anthony Esolen¹⁹, nos auxiliarão nesta discussão e trarão contribuições de acordo com suas perspectivas acerca do tema.

A proposta de Aidam Chambers de trabalhar na escola a literatura com crianças é, de certa forma, convergente com as ideias de Arendt que temos destacado até aqui, pois carrega em seu método essa perspectiva de compartilhamento de leituras de literatura, em círculos de leitura onde as crianças e o professor podem interagir, falar sobre o texto à vontade, sobre seu conteúdo e sobre as vivências que são análogas ao conteúdo da leitura, sobre o que o texto produziu nas crianças. Em dissertação de mestrado dedicada a apresentar este autor britânico ainda não traduzido no Brasil, mas muito célebre em muitos países do mundo, Marileusa Carvalho (2016, p. 57) afirma: “Chambers esclarece que, ao se participar do círculo de leitura, se está transcendendo o simples entretenimento: a prática da leitura passa a ser encarada como uma maneira de pensar e repensar nossa própria essência e o mundo a nossa volta”.

O professor e escritor Fausto Zamboni também contribui neste sentido ao afirmar que: “A literatura escrita, além de proporcionar estabilidade e continuidade, pode expandir-se para muito além do grupo imaginário, fecundando outros ambientes, permitindo que outras pessoas

¹⁷ Autor britânico de novelas para crianças e jovens adultos.

¹⁸ Doutor em Letras pela UNESP; professor de língua italiana na UNIOESTE-PR; pesquisa na área de literatura italiana, crítica e educação literária.

¹⁹ Professor de literatura inglesa na Universidade de Providence, em Rhode Island. Traduziu a Divina Comédia de Dante entre outros clássicos.

possam romper as limitações e deficiências do seu círculo e personalizar a própria fisionomia intelectual” (2016, p. 220). Ao contar a história aos outros ou falando de suas perspectivas em relação à leitura, os estudantes estarão rompendo barreiras pessoais e ao mesmo tempo formando sua personalidade intelectual e emocional.

Contar uma história é a elaboração simbólica mais próxima da experiência direta e, portanto, é o primeiro passo na tentativa de captar a forma inteligível dos acontecimentos. A criação literária corresponde ao empenho de buscar o sentido da vida, de ordenar os acontecimentos, as percepções, as emoções, as expectativas humanas em busca da sua inteligibilidade (ZAMBONI, 2016, p. 204).

E é exatamente este o ponto principal da teoria de Chambers, o contar a história a outro, o “*Tell me*” (que convém traduzir por “conta pra mim!”), onde o que está em jogo é a escuta interessada em ouvir sobre a experiência do leitor. Escutar sobre seu gosto ou desgosto pela obra lida, e sobre os pensamentos, sentimentos, recordações que lhe ocorreram durante a leitura (Chambers, *apud* Carvalho, 2016). Explorando a obra de Chambers, Carvalho recupera uma passagem a propósito, de Iser:

Enquanto lemos, oscilamos a um nível maior ou menor entre a construção e a quebra de ilusões. Num processo de tentativa e erro, organizamos e reorganizamos as várias informações oferecidas por nós pelo texto. Esses são os pontos nos quais baseamos nossa “interpretação” tentando adequá-la à maneira que o autor gostaria. Para tanto, o leitor deve criar sua própria experiência. E sua criação deve incluir relações comparáveis àquelas as quais o criador original foi submetido. Elas não são as mesmas de maneira alguma. Mas no leitor, como no artista, deve haver uma organização dos elementos quanto à forma, mesmo que não detalhadamente da mesma maneira que o autor agiu. Sem um ato de recriação do objeto, não se concebe como um trabalho de arte (ISER *apud* CARVALHO, 1993, p. 46).

Constantin Stanislavski (1998) afirma que diante do papel de um ator no teatro ou de uma personagem em um livro, o leitor busca experiências da vida pessoal que lembrem e se comuniquem com aquilo que o texto lhe apresenta. É desta maneira, segundo esses autores, que o leitor poderá aproximar-se daquilo que o autor quis falar e ter a sua própria experiência daquilo que o outro experimentou (a personagem da literatura e o próprio escritor).

Ora!, o “conta pra mim!” de Chambers, por acaso não é o exercício que o analfabeto funcional não sabe fazer frente ao que leu? Pois esse “Conta pra mim!”, como vimos acima, pode ser considerado a função da *pólis* e deveria ser a função da escola, possibilitar que o estudante e suas produções sejam “publicadas”, saiam do confinamento individual e do anonimato e possam assim reverberar e serem descobertas pelo próprio leitor, pois é ao falar sobre o que leu que descobre o que sentiu, que evoca outras experiências de sua própria vida que se aproximam do que o texto literário apresenta.

A literatura universal, à qual temos dado grande ênfase em nosso trabalho, tem esse papel: tornar os humanos e suas obras públicos, imortais, contar histórias de personagens que se transcenderam, que fizeram grandes feitos. Entenda-se que “grande herói” não é somente alguém como Aquiles, e “grande feito” não é somente realizar uma jornada como a dele. A experiência fantástica da literatura é que em todos os personagens, seja Aquiles, Campos Lara (O Feijão e o Sonho), Kafka (Carta ao Pai), Raskólnikov (Crime e Castigo), Frodo (O Senhor dos Anéis) etc., nos mostram aquilo que é essencial no ser humano e também aqueles atos que o fizeram transcender frente às situações da vida, onde atitudes que antes o sujeito nunca pensava que pudesse fazer são feitas, atitudes de coragem, de liberdade.

Essas atitudes por sua vez não precisam acontecer num barco, em meio ao mar, numa luta contra Poseidon. Pelo contrário, as grandes batalhas da humanidade (e as mais importantes talvez) são travadas no cotidiano do mais pacato dos indivíduos. O próprio ato de escrever de um aluno introvertido, silencioso, que mora numa cidade do interior, escondido do mundo, pode mostrar-se a esse mesmo mundo com uma obra autoral. Quer uma atitude de coragem e liberdade maior que essa? Lembremos que os grandes heróis só aparecem, e/ou são lembrados, a consequência de outros heróis que contaram suas histórias, com arte, inteligência, genialidade. Por vezes até mesmo se escondendo, usando pseudônimos para que a atenção dos leitores se voltasse apenas para a personagem: tomaram as armas da imaginação, da leitura e da escrita, e foram à batalha da criação. Os chamamos de heróis porque salvaram o mundo da terrível possibilidade de se esquecer da potência humana eternizada em suas histórias.

Porém, a escola contemporânea tem mostrado escasso interesse e abertura em iniciar os estudantes neste universo de criação, de potencializarem sua própria história e a de outras pessoas no exercício da leitura e da escrita. A escola ainda pratica uma boa dose de cerceamento de liberdade aos jovens estudantes.

Chersteron corrobora com esta ideia de fechamento com sua metáfora. Vejamos:

Esse universo moderno é literalmente um império; isto é, era vasto, mas não livre. Entrava-se em salas cada vez mais amplas e sem janelas, salas grandes com sua perspectiva babilônica; mas a gente nunca encontrava a menor janela ou um sopro de ar vindo de fora (CHESTERTON, 2008, p. 65).

Embora Chersteron esteja falando sobre os contos de fadas, cabe aqui pensarmos quais caminhos a escola e – porque não dizer? – a universidade poderiam sinalizar para iniciar os estudantes na literatura, para fomentar a criatividade, a imaginação, a autoria. Pois embora o discurso dentro dessas instituições seja de liberdade para a criação, isso nem sempre é o que se observa e vivencia.

O espaço da escola bem como o da universidade parece ser vasto, mas não livre. Assim, o aluno fica no seguinte dilema: se eu obedecer firmemente, não crio; se, porém, abro-me à criação, posso estar infringindo alguma regra institucionalizada. Parafraçando Chesterton, falando de forma simbólica, parece que entramos em salas cada vez mais amplas e sem janelas, salas grandes; mas nunca encontramos a menor janela (espaço para a criatividade e autonomia) ou um sopro de ar vindo de fora. A literatura é um lugar onde temos a possibilidade de infringirmos algumas regras. É um sem fim de janelas!!! Representa a abertura, o campo de liberdade. A antítese do confinamento.

A escola que nos prometeu autonomia parece não apresentar muito êxito e os frutos esperados de seu trabalho; tampouco observamos disposição de grande parte dos alunos em buscar o grande desafio de se auto educar. Esolen (2017, p. 73) diz: “devemos lembrar que a premissa do nosso sistema educacional é que as crianças precisam ser preparadas socialmente para um mundo controlado. Falamos muito de independência, mas nós a detestamos tanto quanto detestamos a abençoada liberdade de não ter nada para fazer”. Mas por que será que a escola não educa os alunos no sentido de possibilitar a eles instrumentos para sua autoeducação? Será porque ela está mais preocupada com questões externas, sendo instrumento de interesses de cunho econômico e social?

O ensino, distanciando-se das suas tradições, tornou-se uma grande máquina de controle social, a serviço do mercado de trabalho e da transformação de mentalidades. [...] A educação, trocando a liberdade pelo controle, passou a ser um gerenciamento da mentalidade pública. A vida intelectual, contudo, não pode se desenvolver sem seriedade e livre iniciativa; é uma atividade complexa, que exige atenção constante, entusiasmo, abertura para a vida do Espírito (ZAMBONI, 2016, p. 124).

Como consequência disso a escola que prometeu ser mais humana acaba criando políticas desumanas. A escola passa por uma doença linguística e espiritual, perdendo a noção do que realmente interessa a educação dos estudantes, como proporcionar-lhes o contato com as riquezas culturais, o que acarreta consequências. Segundo o autor:

“[...] A educação literária é o primeiro remédio para curar a *apeirokalia*²⁰ e nos devolver o uso da linguagem. Sem a sanidade linguística somos incapazes de buscar a verdade; transformamo-nos em homens de mentira que dissociam a linguagem da experiência. De nada nos serve essa louca pretensão de alterar a natureza humana e remodelar o mundo. Cabe a nós, então, fazer o inventário dos nossos descaminhos, e retomar a estrada mestra abandonada” (ZAMBONI, 2016, p. 09-11).

²⁰ Falta de experiência das coisas mais belas. Conferir em:
<http://www.educacaodecriancas.com.br/desenvolvimento-infantil/por-que-beleza-importa>.

Com tal falta de tal iniciativa, não é raro observar em meio a comunidade estudantil a perda do interesse em buscar o exemplo dos personagens da literatura, da música, da arte, e tomando como ponto de reflexão e ação apenas sua subjetividade, fechando-se unicamente para o exemplo de suas próprias vidas, que ainda continuam, que ainda não possuem uma unidade, como a estória de vida de alguém que já morreu e tem algo para ensinar. Se os velhos pecam por serem conservadores demais e não se abrirem ao novo; os novos, os recém-nascidos por sua vez, acabam perdendo a oportunidade de aprender com quem já enfrentou as grandes batalhas da vida. A busca pela cultura nada mais é do que a busca por outras vidas que possam ensinar um pouco como viver a nossa. São heróis e/ou simples personagens dos contos extraordinários nos ensinando a não termos medo de irmos para a guerra do ordinário cotidiano. E são os poetas, músicos e ficcionistas que immortalizam os grandes feitos dos pequenos homens e os apresentam, posteriormente, “aos que não estavam presentes” (ARENDDT, 2015, p. 245).

Esta perda de interesse talvez esteja relacionada ao fato de que para a educação atual o quantitativo (as chamadas “conquistas”) possui valor maior que o qualitativo (os conteúdos que estão sendo passados aos alunos). Tem-se orgulho de algumas “conquistas” adquiridas na área da educação, como por exemplo, a frequência obrigatória à escola, sendo celebrada como um direito de toda a criança.

A dependência da instituição escolar, cujo poder se amplia e ocupa cada vez mais espaço na vida de todos, leva a confundir educação com escolarização. A frequência obrigatória à escola é celebrada como uma grande conquista democrática, como um “direito”, no mesmo momento em que abafa ou torna impossível, na prática, a educação independente. “Nosso direito inalienável de aprender apenas o que nos interessa e nos agrada foi suplantado pela obrigação sociologicamente imposta de aprender em instituições especializadas aquilo que poderia ser instrumentalmente útil a algum outro que possa usar-nos através de um emprego (TOLEDO *apud* ZAMBONI, 2016, p. 98).

Também elogia-se a democratização do ensino e a conseqüente ampliação quantitativa da rede de ensino. De forma mais recente, até a não possibilidade de reprovação em algumas séries do ensino regular é louvada, juntamente com a formação em larga escala de pedagogos por todo o país. Diante disso, Zamboni nos chama atenção para algo importante:

Há algo de podre, porém no reino da educação. O prestígio e a expansão da escola contrastam com uma espantosa pobreza de resultados. No caso da educação literária, a institucionalização do ensino substituiu a verdadeira formação do leitor – que acompanha o desenvolvimento da sua personalidade e requer iniciativa própria – pela obrigação externa, meramente curricular, e tem, quando muito, o efeito negativo de distorcer a compreensão do que seja a literatura. Até mesmo nos cursos de Letras o ensino tornou-se virtualmente impossível porque os alunos, na sua maioria, chegam despreparados e sem interesse pelos livros; pouco tempo depois, já

como professores, reproduzem o mesmo círculo vicioso, exaltando a importância de algo que nunca os atraiu. [...] É um contraste no mínimo estranho, que nos leva a perguntar se a escola contribui efetivamente na formação do escritor e dos seus leitores cativos (ZAMBONI, 2016, p. 14).

Esse é um fato alarmante e preocupante, pois na escola deveria acontecer outro tipo de círculo vicioso, de produção de cultura e conhecimento, destacado por Hannah Arendt, onde haveria o encontro do novo com o velho.

Porém, se a literatura, por exemplo, não for o objeto de atração dos próprios mestres, como poderá ser o dos alunos? Será que o diploma legitima a autoridade docente? O que realmente dá legitimidade para que um professor eduque um aluno? Onde estão as fontes dos docentes? (STEINER, 1970). Será que, em sua formação acadêmica e continuada os professores mergulham no acervo cultural, para posteriormente, oferecer e até mesmo testemunhar a importância e a riqueza deste acervo aos seus alunos? De acordo com Arendt (2015), por ser algo que caracteriza o ser humano, é de extrema importância que ele tenha condições de agir, falar e contar sua história e a dos antepassados. Porém, como isso ocorrerá se grande parte dos mestres, por não fazerem tal exercício, também não sabem ensiná-lo aos estudantes? Neste caso, como poderá haver uma convivência, uma comunicação entre os mais velhos e os novos?

Onde fica a imaginação nesse cenário? A imaginação, a criação e a espontaneidade dos estudantes é cortada na raiz. Não é apenas uma questão de falta de interesse ou entendimento por parte dos alunos, mas de que a criatividade e a possibilidade de estudar algo de seu interesse e que funcione como um dispositivo que amplie a imaginação, já é excluída como possibilidade logo na formação dos educadores e depois dentro da sala de aula. A criação requer iniciativa própria, mas como isso pode acontecer se os pedagogos já são formados, por vezes, dentro de um padrão educacional que visa servir outros interesses que não os dos alunos, e os alunos assumidos por esses mesmos profissionais entram dentro desse mesmo padrão? Professores e estudantes acabam assumindo bandeiras, metas, planos de trabalho que na maioria das vezes travam ou esterilizam qualquer tipo de iniciativa criativa.

Torna-se, portanto, necessário criar ações que sejam possíveis de serem executadas dentro da sala de aula em meio aos padrões das diretrizes educacionais. Esse é um processo, entretanto, difícil de acontecer em alguns lugares – conforme a realidade de certas escolas isso é quase impossível –, também é preciso elaborar ações extraclasse, que ofereçam liberdade de criação e de autoria.

Enquanto isso, vejamos outro exemplo de trabalho em sala de aula, apresentado a nós de maneira metafórica e quase no formato de um conto, escrito pelo professor de literatura inglesa, Anthony Esolen, que traduz de forma irônica e vigorosa, em “Dez maneiras de destruir a imaginação do seu filho” (2017), a realidade do ensino contemporâneo. Os capítulos desse livro são todos nomeados de forma irônica, o que iremos descrever agora se chama “Método 2: Nunca deixe as crianças por sua própria conta *ou* Se ao menos contássemos com um conselho tutelar”. Ali, Esolen renomeia o nosso planeta, chamando-o de “Tormentária”. O autor chama a escola também por outro nome, de *asylo*, e expõe um pouco da realidade do lugar e o que acontece quando as crianças são levadas para lá:

Quando eles estão quase velhos o bastante para vagar sozinhos por aí, são transportados para o que, em língua tormentariana, é chamado *asylo*, que significa “centro do arco-íris”, onde são atendidos por profissionais pagos, normalmente de temperamento dócil, que irão alimentá-los em horários de alimentação regulares [...] No *asylo*, as crianças devem ser “atormentarizadas” com brincadeiras preestabelecidas, nunca de natureza competitiva, para que nunca ninguém se machuque [...] Elas também aprendem o alfabeto, e os melhores alunos, após o término do curso, já são capazes de ler baboseiras, contentando a vaidade dos seus pais, que desejam ardentemente enviá-los às melhores penitenciárias do planeta. [...] Toda criança nascida na Tormentária possui uma rede de filamentos conectados a múltiplas massas de tecido no cérebro, enredadas nas mais incríveis e exuberantes formas [...] A tarefa, portanto, é desenvolver o menor número possível dessas conexões, e consumi-las até a morte, para que as outras se fechem e as sobrecarregadas queimem ou tornem-se inúteis para o tráfego de coisas mais do que ordinárias. Digamos por exemplo, que seu filho não queira aprender o alfabeto tormentariano. Ele quer aprender, no lugar disso, o que ocorre a um pedaço de resina de pinheiro se for deixado sob o Sol. Ele não quer soletrar CÉU. Ele quer ir até lá e vê-lo. A coisa mais óbvia a fazer com ele é impedi-lo de olhar para o céu e ao mesmo tempo martelar sua cabeça com a soletração da palavra até você não aguentar mais. Após cinco ou seis anos desse processo, muito antes de a criança ter amadurecido, ela já “saberá” que não gosta de ler, não gosta de números, não é boa em ciências e não pode entender nada de história (ESOLEN, 2017, p. 74-75).

Vejamos, esses tipos de métodos de educação de “Tormentária” nos soam familiares? Se não paramos para refletir sobre esses atos do cotidiano escolar, dificilmente notamos o quanto eles estão dentro de uma estrutura modeladora e que restringe a autoeducação, a inventividade das crianças e o contato com a realidade concreta que talvez possa ensiná-las mais sobre determinado objeto do que brincadeiras pré-estabelecidas, exercícios de soletração ou de separação de sílabas. A própria estrutura da escola parece responder a um certo modelamento, pois até mesmo o soar da sirene que produz um movimento dos alunos de uma sala para outra ou para saírem da sala para o recreio, nos diz algo, é o que autor nos chama a atenção, também com ironia:

Por favor, note que esse movimento de uma sala para a outra é de grande importância. Ele desenvolve certas respostas automáticas nas crianças, úteis para sua

vida adulta, onde ela também irá mover-se de uma sala para outra ao soar da sirene. Isso felizmente tornou-se necessário devido às dimensões da escola, onde centenas e até milhares de crianças são encaixotadas e desencaixotadas em um único lugar todos os dias, e quase sempre nenhuma é perdida (ESOLEN, 2017, p. 77).

Por que será que o estado e muitos dos adultos têm certo receio de dar liberdade aos jovens e crianças, seja na educação ou na vida particular, nas próprias brincadeiras que as crianças fazem e que por vezes são interditas pelos adultos? O mundo, principalmente os educadores, parecem ter medo da criatividade e da autonomia.

Qual será a maior ameaça que as crianças, que são deixadas livres para inventar e criar, representam ao estado, que a todo momento age no intuito de apagar as “chamas da imaginação” presentes na criança? É o fato das crianças ainda estarem parcialmente preservadas da tecnocracia, da burocracia, das convenções sociais, e com suas brincadeiras e inventos fazerem os adultos se lembrarem que existem outros aspectos da vida humana, alegrias, sofrimentos, desafios, sentido da vida, e que por vezes são ignorados pelos adultos (ESOLEN, 2017).

Talvez seja essa uma das razões de tantas pessoas permanecerem longe da literatura, e dos métodos contemporâneos da educação não a valorizarem, pois ela a todo o momento nos relembra esses aspectos, nos lembra que somos humanos. Nos recordam também que essas narrativas falam sobre possibilidades humanas, sobre o fato de que o ser humano pode ultrapassar seus limites, desbravar novos horizontes e pela sua criação e protagonismo transformar e contribuir com o mundo a sua volta. A literatura nos lembra que uma pessoa cujo imaginário é rico, pode realizar proezas. Um estudante livre pode ser autor, pode agir, falar e contar a história. Seria isso o que causa tanto medo ao mundo e seus dirigentes?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem problemas no Brasil que precisam de soluções imediatas? Sim, existem. Porém, a presente pesquisa nos indicou uma necessidade ainda maior e que pode nos auxiliar na resolução de todos os outros: a busca por cultura.

Mas buscar cultura é um movimento que contém várias e diferentes fontes. É por isso que neste trabalho pesquisamos em torno de somente uma delas: a literatura. E, através desta, buscamos compreender como ela pode auxiliar no enriquecimento da imaginação.

É fato que nosso país carece dos “bens incompressíveis” (CANDIDO, 2011, p. 176), aqueles que suprem nossas necessidades básicas como o alimento e o vestuário, mas também podemos colocar mais um item na lista, que é a literatura; pois ela (juntamente com as outras artes) se coloca como o elemento que garante a sobrevivência da nossa integridade intelectual, psíquica e espiritual (ética), nos provendo força, criatividade e ferramentas para solucionar os problemas.

Um questionamento importante surgido a partir do nosso objeto de pesquisa, deu-se em relação ao direito à literatura, e nos permitiu a crítica em relação ao Estado e a nós próprios. Diante do primeiro, vimos que ainda há muito o que se fazer para que a própria escola – veículo direto do Estado no cumprimento do seu dever para com a educação e cultura da população – construa a ponte entre o acervo cultural da humanidade e os novos, que, futuramente, estarão governando o Estado. Em relação ao segundo, cabe a nossa parcela de não esperar tudo do Estado, não nos acomodando em nosso processo de formação.

Descobrimos que a imaginação assegura o equilíbrio psíquico e social do homem, que constantemente necessita de imagens que deem forma ao seu projeto de vida e também aos problemas pessoais e sociais para que possam ser entendidos e, se possível, solucionados. Consideramos que a pesquisa nos ajudou a dar forma a este problema presente na educação brasileira, que tão pouco é discutido e refletido. Quem sabe a grande contribuição deste trabalho tenha sido realmente essa, ou seja, dar forma à uma imagem sobre o problema, que se juntará a outras pesquisas que já existem sobre o assunto e àquelas que ainda estão por vir; no objetivo de entendermos o que se passa em relação ao nosso objeto de pesquisa e sua relação com a escola, a educação e os indivíduos, para que, posteriormente, possamos transformar algo.

Juntamente, já que a palavra transformar apareceu por estas linhas, aprendemos o quanto pode ser precipitado quando nos aventuramos a opinar sobre as mais diversas questões

da sociedade, sem nenhuma bagagem intelectual e imaginária. Primeiramente, porque poderemos estar falando somente a partir de ideias abstratas e não sobre a realidade concreta. Segundo, porque antes de formar uma opinião sobre qualquer assunto, se precisa entender a questão presente, absorvê-la e superá-la através da imaginação; para que então se tenha uma espécie de mapa onde possamos nos localizar, visualizar o objeto sobre diversas perspectivas, formular hipóteses e então projetar possíveis intervenções sobre o problema.

Todo este exercício imaginativo é necessário? A imaginação, portanto, não serve somente para a criação e leitura de fábulas infantis? Brenman (2017) nos mostrou que sim, ela é necessária, pois toda ação humana é precedida de exercício imaginário, antes de criar algo o ser humano imagina-o. Vimos também que a imaginação não serve somente para se fazer literatura, mas que ela está implicada em todas as ações do indivíduo, não o ensina somente a ler e escrever, mas também apresenta aos leitores as nuances, tensões e contradições da existência humana e da leitura. Portanto, a imaginação não auxilia somente na formação escolar do sujeito, mas na formação humana como um todo.

Portanto, de acordo com o que encontramos em Lewis (2012) que presenciava um contexto educacional cujas metodologias eram semelhantes às nossas, se não indicarmos e instigarmos o exercício do imaginário às pessoas, principalmente às crianças e estudantes, o homem será abolido. Isso não quer dizer propriamente que a espécie humana poderá se extinguir, porém, aquilo que diferencia o homem dos outros seres sobre a terra – como a sua capacidade de escolha, de imaginar um futuro e de projetar um sentido para a sua vida – será abolido.

Essa ideia corrobora com o grande achado da pesquisa, ao qual chegamos através de Frye (2017), que além de nos expor a importância da literatura e os motivos de seu ensino, apontou para os valores sociais, políticos e religiosos que ela traz consigo. Entre eles está o exercício dialético que conseguimos realizar através da imaginação, que nos permite discernir a diferença entre o ideal de vida do indivíduo e o mundo já existente, o que se está vendo com aquilo que se quer erigir, e quais são as possibilidades de ação disponíveis. Isso é o mesmo que “trazer à existência uma forma humana social” (FRYE, 2017, p.18), através das construções que o homem já produziu na história da humanidade.

Essa consciência do desejo de construir algo e deixar um legado é peculiar do ser humano, pois ele é o único ser que consegue comparar aquilo que ele imagina fazer e as suas ações concretas. Assim o homem é a única espécie que produz modelos de possibilidades contidas na vida humana.

Constatamos que aí está o maior artifício de uma pessoa com o imaginário enriquecido, ou seja, diante das diversas situações e contextos ela terá vários recursos, modelos e possibilidades de ação a seu dispor para as decisões que precisará tomar.

Talvez os intelectuais contemporâneos tenham uma ideia pessimista e desencorajadora sobre a vida humana, porém encontramos nesta pesquisa um contraponto. Frye (2017) e Arendt (2015) são mais otimistas, e nos apontaram para a coragem de contar a história do homem, sobre aquilo que ele imagina, seus objetos, sensações, suas lutas diárias. Isso vai na contramão das ideias e discussões sobre objetos abstratos e estruturação de argumentos só para se ganhar uma discussão – sem compromisso com a sinceridade intelectual – como nos é sugerido atualmente.

Se vedarmos a nossa visão ou limitarmos o papel da imaginação na formação do homem, algo em nós irá morrer, e isso que perecerá talvez seja a única coisa realmente importante para se manter viva. O que descobrimos ser importante para se manter viva, através da literatura, é o exercício da imaginação, a leitura e a própria experiência humana, eternizada nas obras de todos os tempos, e que foram repassadas a cada nova geração.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Tiago. **Literatura e a compreensão dos termos da existência [ConaLit]**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E_LVbZW75Bw&t=451s> Acesso em 20 out 2017.

AQUINO, Thiago A. A. **Logoterapia e análise existencial: uma introdução ao pensamento de Viktor Frankl**. São Paulo: Paulus, 2013.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. 12 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

ARENDT, Hannah. **A crise na educação**. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf> Acesso em 29 mar 2017.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 3 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

AZEVEDO JÚNIOR, Paulo R. **O Senhor dos Anéis**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=9qwfXWkU5eA>> Acesso em: 27 nov 2017.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Trad. Arlene Caetano, 16ª Ed. Paz e Terra, 2002.

BÍBLIA, Português. **Bíblia Sagrada: Antigo e Novo Testamento**. 162ª ed. São Paulo: Editora Ave Maria, 2005.

BRENNAN, Ilan. **A Importância de Contar e Ler Histórias para a Formação do Aluno do Século XXI**. Disponível em: <<http://undime-sc.org.br/galerias/palestrante-ilan-brennan-fala-sobre-importancia-de-contar-e-ler-historias-para-formacao-aluno-seculo-xxi/>> Acesso em 27 mai 2017.

BUFFON, George-Louis L. de. **Discurso sobre o estilo**. Trad. Artur Morão. Covilhã: Lusosofia, 2011.

CAMPOS, António. **Dostoiévski e Chesterton**. Disponível em: <<http://sociedadechestertonportugal.blogspot.com.br/2014/04/dostoevski-e-chesterton.html>> Acesso em: 17 out 2017.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20C3%A0%20Literatura.pdf> Acesso em 10 nov 2017.

CARVALHO, Marileusa Cecília. **Construção de uma didática da leitura da literatura a partir da teoria de Aidam Chambers**. Caçador: UNIARP, 2016. Dissertação de Mestrado. 91 págs.

CHESTERTON, G.K. **Ortodoxia**. Trad. Almiro Pisetta. São Paulo: Mundo Cristão, 2008.

EDITORA ABRIL. **Inep: Mais de meio milhão de pessoas zeraram a redação do Enem 2014.** Disponível em:<<http://guiadoestudante.abril.com.br/vestibular-enem/inep-mais-meio-milhao-pessoas-zeraram-redacao-enem-2014-825471.shtml>> Acesso em 24 set 2016.

ESOLEN, Anthony. **Dez maneiras de destruir a imaginação do seu filho.** Trad. Giuliano Bonesso. Campinas: Vide Editorial, 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio: o dicionário da língua portuguesa.** Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

FORBES, Jorge. **Psicanálise do homem desbussolado.** Disponível em:<http://www.psicanaliselacanianana.com/mural/textos/documents/JorgeForbes_Psique53_p14-15.pdf> Acesso em 18 nov 2017.

FOLHA POLÍTICA. **Pesquisador conclui que mais da metade dos universitários brasileiros são analfabetos funcionais.** Disponível em:<<http://folhapolitica.jusbrasil.com.br/noticias/113329087/pesquisador-conclui-que-mais-da-metade-dos-universitarios-brasileiros-sao-analfabetos-funcionais>> Acesso em 16 jun 2016.

FRANKL, Viktor E. **Um sentido para a vida: psicoterapia e humanismo.** Aparecida, SP: Ed. Santuário, 1989

FRYE, Northrop. **A imaginação educada.** Trad. Adriano Teixeira, Bruno Geraidine e Cristiano Gomes. Campinas: Vide Editorial, 2017.

HARLAN, David. **A História Intelectual e o Retorno da Literatura.** In: Margareth; GIMENES, Renato Aloisio de Oliveira. **Narrar o passado repensar a história.** Disponível em:<https://www.ifch.unicamp.br/publicacoes/pf-publicacoes/squid_livro-ideias-2-2a.edicao.pdf> Acesso em 17 out 2017.

HUMBOLDT, W. v. Sobre a organização interna e externa das instituições Científicas superiores em Berlim. In: CASPER, G. **Um mundo sem universidades?** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **INEP Brasil 2003.** Disponível em:<http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=15125&version=1.0> Acesso em 29 set 2016.

IPM, INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF Brasil 2005.** Disponível em:<<http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/9f48d88d-8b05-486c-9997-2d571a4f0c12.pdf>> Acesso em 29 set 2016.

JOYCE, James. **Ulysses.** Trad. Caetano W. Galindo. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2012.

KIEFER, Charles. **A arte não pode ser inferior à ciência.** Disponível em:<<http://lucianoloureiro.blogspot.com.br/2012/05/arte-nao-pode-ser-inferior-ciencia-por.html>> Acesso em 12 jun 2017.

LACAN, Jacques. **De uma questão preliminar a todo tratamento possível das psicoses – In Escritos**: Jacques Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

LACERDA, Sônia; KIRSCHNER, Tereza Cristina. **Tradição intelectual e espaços historiográficos ou porque dar atenção aos textos clássicos**. Disponível em:<<http://repositorio.unb.br/handle/10482/10214/>> Acesso em 28.10.2017.

LAVELLE, Louis. **A presença total**. Tradução Carlos Nougué. São Paulo: É Realizações, 2012.

LEWIS, C.S. **A abolição do homem**. Trad. Remo Mannarino Filho. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

LEWIS, C.S. **As crônicas de Nárnia**. Trad. Silêda Steuernagel, Paulo Mendes Campos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

MACHADO, Ana Maria Netto. **Da fofoca à citação**. Porto Alegre: Laborescrita, 2000.

MARÍAS, Julián. **La literatura como creación de lengua**. Disponível em:<www.cuentayrazon.org/revista/pdf/094/Num094_002.pdf> Acesso 12 jun 2017.

MARTÍ, José. **Nossa América**. Trad. Maria Angélica de Almeida Triber. Disponível em:<<http://www.ufrgs.br/cdrom/marti/marti.pdf>> Acesso em: 17 ago. 2016.

MORAIS, José. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

NOUGUÉ, Carlos. **Do Impulso Grego ao abismo moderno**. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=QEn6PpKxnT8>> Acesso em: 15 nov 2017.

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditaciones del Quijote**. Residencia de Estudiantes, 2014.

ORWELL, George. **1984**. Trad. Wilson Velloso. 29ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.

PIRES, Carmen. **Analfabetismo Funcional**. Disponível em:<http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/C207312.pdf> Acesso em 28 set 2016.

PRATES, Marco. **Brasil é 38º – de 44 países – em teste de raciocínio do Pisa**. Disponível em:<<http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/brasil-fica-em-38o-de-44o-paises-em-teste-de-raciocinio>> Acesso em 24 set 2016.

PRÓ-LIVRO, Instituto. **Retratos da Leitura no Brasil**. Disponível em:<<http://prolivro.org.br/home/index.php/atuacao/25-projetos/pesquisas/3900-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil-48>> Acesso em 14 jun 2017.

RAGO, Margareth; GIMENES, Renato Aloisio de Oliveira. **Narrar o passado repensar a história**. Disponível em:<https://www.ifch.unicamp.br/publicacoes/pf-publicacoes/squd_livro-ideias-2-2a.edicao.pdf> Acesso em 17 out 2017.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

RIBEIRO, Vera Masagão Ribeiro. **Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento.** Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000200007&lang=pt> Acesso em 29 set 2016.

RODRIGUES, Sonia. **Pedagogia da Imaginação e Autoria.** In: **Roleplaying e a pedagogia da imaginação no Brasil:** primeira tese de doutorado no Brasil sobre roleplaying game. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe.** Trad. Dom Marcos Barbosa. 48ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 2000.

SOUZA e BRAGA. **Analfabetismo funcional: entrave dentro e fora da escola.** Disponível em:<<http://www.anais.ueg.br/index.php/congressoeducacaoipora/article/view/4346/2525>> Acesso em 28 set 2016.

STANISLAVSKY, Constantin. **A preparação do ator.** 14ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

STEINER, George. *Lecciones de los maestros.* Disponível em:<<http://enxarxa.com/biblioteca/STEINER%20Lecciones%20de%20los%20Maestros.pdf>> Acesso em 10 jun 2017.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A democracia na América:** sentimentos e opiniões: de uma profusão de sentimentos e opiniões que o estado social democrático fez nascer entre os americanos. Trad. Eduardo Brandão. - São Paulo: Martins Fontes, 2000.

TOLEDO, Armando. **Reflexiones sobre la crisis de la educación superior.** In: ZAMBONI, Fausto. **Contra a escola** – Ensaio sobre literatura, ensino e Educação Liberal. Campinas: VIDE Editorial, 2016.

TOLKIEN, J.R.R. **O senhor dos anéis.** Trad. Lenita Maria Rímoli Esteves, Almiro Pisetta. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZAMBONI, Fausto. **Contra a escola** – Ensaio sobre literatura, ensino e Educação Liberal. Campinas: VIDE Editorial, 2016.